# المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة
**(ربع سنوية)**

تصدر عن
**المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب**
**(AIESA)**






*DOI : 10.33850*

**العدد** (**١١**) (**يوليو**) **٢٠١٩م**

**المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**

الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

www.aiesa.org

رقم الايداع بدار الكتب المصرية

٢٠١٧ / ٢٤٣٥٤

الترقيم الدولي ISSN: 2537-0464

ISSN (Online) : 2537-0472

الرابط على شبكة الانترنت

https://wp.me/P94dJH-de

**DOI : 10.33850**

معامل تأثير عربي : ٠,٨٥ لسنة ٢٠١٨

**يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية**
























طبعت بمطابع دار المعارف – القاهرة



(وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً)



سورة النساء : الأية (١١٣)

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

## هيئــــــــــة التحريــر



## الهيئـــة العلمية الاستشارية

## ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر ( COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

**١-مسؤولية الناشر:**

**قرار النشر:** يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

**النزاهة:** يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

**السرية:** يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

**المو افقة الصريحة:** لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

**٢-مسؤولية المحكم (المراجع):**

**المساهمة في قرار النشر:** يساعد المحكم (المُراجع ) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

**سرعة الخدمة والتقيد بالآجال:** على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير

بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

**المـوضوعية** : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

**تحديد المصادر:** على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

**تعارض المصالح**: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

**٣- مسؤولية المؤلف :**

**معايير الإعداد**: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

**الأصالة و القرصنة**: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

**إعادة النشر:** لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

**الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها**: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيِّم.

**مؤلفي البحث**: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

**الإحالات والمراجع**: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلِّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

**الإبلاغ عن الأخطاء**: على المؤلف إذا تنبّه و أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

## شـــــروط النشـــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٣٥) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم التحكيم والنشر (١٥٠ دولار) .
- وللمصريين في الجامعات والمؤسسات داخل مصر (١١٠٠ جنيه).
- يحق للباحث استلام نسخة ورقية من العدد ، وعند طلب مستلات اضافية للبحث يتم تسديد تكلفتهم مع رسوم النشر.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني :

search.aiesa@gmail.com

| محتويات العـدد | |
| --- | --- |
| **افتتاحية العدد** | - |
| عرض كتاب - التربية النقدية : آمال الشعوب ومخاوف الساسة<br>**المؤلف: د/ ماجد حرب - عرض: د/ صابر الحباشة** | ١ – ٨ |
| التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة في استخدام الفصول المقلوبة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف<br>**بدرية بنت محمد عتيق الجعيد** | ٩ – ٤٠ |
| مدى توفر خصائص الريادة لدى القادة التربويين مدير التربية والتعليم ومدير الشؤون التعليمية والفنية ومدير االشؤون المالية والإدارية ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن<br>**ختام حمد عودة السواريس** | ٤١ – ٧٠ |
| الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية<br>**الحسين حسن محمد سيد** | ٧١ – ١١٦ |
| تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية<br>**د/ محمد علي عسيري** | ١١٧ – ١٥٠ |
| معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم بمدارس مدينة حائل<br>**سلطان بن إبراهيم الحربي** | ١٥١ – ١٦٠ |
| تقييم منصة ادمودو الإلكترونية في ضوء معايير سهولة الاستخدام<br>**د/ ليلى سعيد الجهني** | ١٦١ – ١٩٢ |
| المعوقات الادارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم<br>**عبدالعزيزبن سويلم بن عبدالله الشمري - عارف بن محمد بن سند الحربي** | ١٩٣ – ٢٣٢ |
| التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من مستوى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت<br>**موضي خالد سليمان المسما - د / هشام ابراهيم عبد الله - د / صفاء أحمد عجاجه** | ٢٣٣ – ٢٦٨ |

## افتتاحية العدد :

تم بفضل الله صدور العدد الحادي عشر من المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية بملخص عن كتاب " التربية النقدية : آمال الشعوب ومخاوف الساسة " وبعدد (١١) بحث محكم ، وتصدر المجلة ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة معامل تأثير عربي ٠,٨٥ لسنة ٢٠١٨ ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

هيئة التحرير

# عرض كتاب

## التربية النقدية : آمال الشعوب ومخاوف الساسة

إعداد

**المؤلف: د/ ماجد حرب عرض: د/ صابر الحباشة**

Saber.Lahbacha@zu.ac.ae

**التعريف بالكتاب :**

الناشر: دار كنوز المعرفة، عمّان

سنة النشر: ٢٠١٥ الطبعة: الأولى

عدد الصفحات: ٤٤٨ الترقيم الدولي: ٩٧٨٩٩٥٧٧٤٤٣٩٧

يُعدّ كتاب "التربية النقدية: آمال الشعوب ومخاوف الساسة " من المصنفات الجادّة التي ألّفها باحثو علوم التربية العرب في السنوات الأخيرة. إذ محّضه صاحبه لموضوع من موضوعات الساعة في الساحة التربوية العالمية، ألا وهو موضوع التربية النقدية.

وقد أجرى المؤلف دراسته متبعًا منهجًا علميًّا يتّسم بالصرامة والحذق والسعي إلى الإحاطة بالموضوع، في سلوك بحثي رشيق قائم على الجمع بين متعة الأسلوب وفائدة المحتوى.

والحقّ أن المؤلف قد ابتدر كتابه بمقدمة مكتنزة لمّت شعث المسائل المتعلقة بموضوع التربية النقدية، وقد اشتملت المقدمة على رؤية واضحة واعية لمسار أمهات الرؤى التربوية المعاصرة، وقد خلص ماجد حرب إلى عدّ "التربية المعاصرة تنهض على خطاب بنيوي حداثوي، يسلّم بالفلسفة الوضعية، وينظر إلى الواقع نظرة غير قابلة للتفكيك، نظرة تؤكد ثقافة كولونيالية تُعلي من شان فئات من البشر وتحطّ من قدر فئات أخرى، إنها تربية إقصائية اضطهادية بالمعنى الكامل لهاتين الكلمتين" (حرب، ٢٠١٥، ٢٢)

فهذه هي التربية المنقودة، التي تجعل الغرب مركزًا وغيره هامشًا، التربية التي توغل في المركزية الأوروبية. ولمّا كانت بضدّها تتميّز الأشياء،

فقد أوضح المؤلف أن "المقصود بالتربية النقدية [...] [هي] التربية التي تتصدى، نظريةً وممارسةً، للخطابات التي "تقهر" الإنسان وتقزّم آدميته، وتحدّ من حقه في أن يكون متكاملًا، ذا صوت مسموع. إنها نقيض التربية التي تنهض على مفهوم الفاعلية (Efficiency) الذي يُقاس من خلال "علامات" الطلاب في اختباراتهم، أو تنهض على المعايير (Standards)التي تعني وضع مؤشرات أو محكّات سلوكية وضعًا مسبقًا ثم العمل على إعادة تشكيل الطالب في ضوئها من غير وعي بمدى ملاءمتها له من حيث هو إنسان، او على مفهوم الكفاية (Competency) الذي يعني أنّ غاية التربية تمهير (Skilling) الإنسان ليكون كَفِيًّا قادرًا على أداء ما، من غير أن نسأل لماذا نقوم بهذا، هل لجعله "شيئًا" في سوق العمل؟..." (حرب، ٢٠١٥، ٢٢-٢٣)

وتأتي نظرية فريري وغيره من علماء التربية النقديين في مقابل الاتجاه البراغماتي المنتشر في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من أصقاع العالم. وتقوم منطلقات التربية النقدية من المطابقة بين الفعلين التربوي والسياسي[١].

وتطرق الباحث في الفصل الثالث إلى وجود نموذجين إرشاديين كبيرين في التربية نظريةً وممارسةً:

النموذج العلمي (الوظيفي): يستند إلى مبادئ الفلسفة الوضعية التي ترى أن الأشياء توجد بمعزل عن الإنسان، وما إن يكتشفها حتى يصبح عارفًا بها. وتتصف المعرفة بالموضوعية والمنحى التجريبي القائم على الأساليب الكمّيّة.

النموذج التفسيري: ينهض على افتراضات مختلفة جدًّا، فالوجود ليس بمعزل عن الفرد، وكل موقف أو ظاهرة أو سياق إنما يؤسسه الفرد بتفاعله معه. والظاهرة حُبلى بالمعاني ولا يجوز تفسيرها تفسيرًا أحاديًّا. والمعرفة هنا نتاج تفاعل بين ذات عارفة وشيء معروف، والهدف ليس الاكتشاف وإنما فهم هذا الشيء أكثر. وإنما يعمد إلى أساليب نوعية فيلجأ إلى دراسة الحالة أو البحث الإثنوغرافي مثلًا. والمعرفة هنا ذاتية لا موضوعية، ومتغيّرة لا ثابتة، ثم إنها نسبوية لا مطلقة غايتها الفهم لا التنبؤ والتعميم.

[١] يُنظر كتاب باولو فريري، **التعليم من أجل الوعي الناقد**، ترجمة حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٦، مقدمة المترجم، ص ١٣.

ونظرية التعلم في هذا النموذج هي البنائية (Construtivism) التي أرسى دعائمها كلّ من جان بياجيه (J. Piajet) ولف فايغوستكي (L. Vygotsky)، وتذهب هذه النظرية إلى مَحْوَرة التعلم على الطالب لا المعلم، فالطالب هنا فرد نشط يبني معرفته مستندًا إلى خبراته ومعارفه القَبْلية، والتعلم لا يتم في سياق المثير والاستجابة، بل في سياق أوقع وأشمل، فهو حالة من اللا اتزان المعرفي (Disequilibrium).

ويملك كل فرد حسب النظرية البنائية مخططات معرفية (Schema)، أي شبكة من المفهومات المترابطة، وعندما يريد أن يتعلم مفهومًا جديدًا، فإنّ حالة من التوتر تنشأ لديه. إذ المفهوم الجديد لا يجد مكانًا له في مخططاته المعرفية، وهذا التوتر هو اللا اتزان المعرفي عينه. فيعمد الفرد إلى تكييف المفهوم الجديد ليلائم تلك المخططات ويستقرّ فيها، وساعتئذ تزول حالة التوتر أو اللا اتزان المعرفي ويحدث التعلم.

أمّا الفصل الرابع فقد اعتنى فيه المؤلف بالمنهاج النقدي معتبرًا المنهاج "لبّ العمل التربوي وجوهره، وهو الوسيط الذي تلجأ إليه المنظومة التربوية لتحقيق مآربها وأغراضها، لأنه أكثر مساسًا بقطبي التعلم والتعليم: الطالب والمتعلم" (حرب، ٢٠١٥، ١٠٧)

وبعد أن عرض حرب تعريفات عدّة للمنهاج خلص إلى صوره الثلاث الرئيسة:

المنهاج المقصود (Intended)، أو المنهاج الرسمي (Official)، أو المنهاج الصريح (Explicit)، أو المنهاج المكتوب (Written).

المنهاج الخفي (Hidden) أو الضمني (Implicit) أو غير المرئي (Invisible) أو غير المعلَّم (Untaught).

المنهاج المحذوف أو الملغيّ (Null)، ويُسمّى أيضًا المنهاج المُقصى (Excluded) أو الصفري (Zero). (حرب، ٢٠١٥، ١٠٩)

ويعرض حرب، مستشهدًا بجاكسون (Jackson, 1968, 2004) إلى الصراع الذي تشهده البيئة المدرسية بين نظامين رسمي يتمثل في المنهاج المقصود والمنظومة القيمية التي تتبناها المدرسة، وغير رسمي يتمثل في ما يحمله الطلاب من قيم واتجاهات، قد تُعارض ما تتبناه المدرسة من قيم. فالمدرسة بيئة يحتشد فيها الطلاب ويزدحمون، وتجري فيها عمليات التقويم وتتسم بوجود سلطة تراتبية (المدير، المعلم، بعض الطلبة...).

ويرى إلتش (Illich, 1971) أن الطلاب يتعلمون من خلال انغماسهم في طقوس المدرسة أكثر مما يتعلمونه من المنهاج المقصود.

وينقل حرب نقد أبل (Apple, 1998) المنهاج الخفي القابع خلف استعمال التكنولوجيا في المدارس، إذ يتحول المعلمون إلى مجرد منفّذين لخطط الآخرين وإجراءاتهم، وهذا يؤدي إلى الاغتراب، لا سيما أن تلك البرمجيات المعدة سلفًا إن هي إلا برامج معلّبة تحوّل المدرسة إلى سوق مربح.

أمّا المنهاج المحذوف فيتعلق بإقصاء محتوى أو مهارات معيّنة من المنهاج المقصود إقصاء متعمّدًا أو غير متعمّد، إمّا بسبب ضيق الوقت أو بسبب توجّه تتبنّاه الدولة، أو قد يطال الحذف بعض أنماط التفكير كالتفكير الاستقرائي أو الاستعاري (Metaphoric).

كما عرض ماجد حرب نماذج لتصميم المناهج (العقلاني (ص١١٩)، الاستقرائي (ص١٢٤)، التدبّري (ص١٢٥)، الطبيعي (ص١٢٧)، المفاهيمي (ص١٢٩)، العكسي (ص١٣١)) وانتهى إلى توضيح ما يتسم به النموذج النقدي من طلب المعرفة التحرّرية التي يلزمها بالضرورة أهداف كلّية (Macro)، تُحدث ارتباطًا بين المحتوى المتعلَّم والواقع الاجتماعي والسياسي. (حرب، ٢٠١٥، ١٣٧)

وقد عرض الباحث لأيديولوجيات المنهاج، أي "الرؤى والمبادئ والتصورات المفاهيمية وجملة المعتقدات التي ننظر بها إلى المنهاج" (حرب، ٢٠١٥، ١٤٩)، وتابع شيرو (Shiro, 2008) الذي قسّمها إلى أربع:

الأيديولوجيا العلمية الأكاديمية: إذ المنهاج يجسّد المعرفة العلمية في فروع المعرفة، وهدف التعليم النموّ العقلي للطالب.

أيديولوجيا الفاعلية الاجتماعية: إذ هدف المنهاج تحقيق الثبات الاجتماعي.

الأيديولوجيا المرتكزة على المتعلم: إذ هدف التعليم أن يحقّق الطالب ذاته بعدّه إنسانًا كلّيًا يمرّ بمراحل نموّ متعدّدة.

أيديولوجيا إعادة البناء الاجتماعي: أصّلها المنظّرون النقديّون، إذ ذهبوا إلى القول إن غرض التربية هو بناء مجتمع أكثر عدالةً، ويكون ذلك بامتلاك أفراده وعيًا نقديًّا بما يعتري المجتمع من عِلَل.

واهتم حرب بالتدريس النقدي لمختلف المواد (قراءة، كتابة، علوم، موسيقى، ...)؛ ففي تدريس القراءة أشار إلى تعويل "باولو فريري ودونالدو

ماسيدو (Freire & Macedo, 1987) كثيرًا على أهمية القراءة في امتلاك الفرد وعيًا نقديًّا يجعله قادرًا على الفعل الاجتماعي، وأحسنَا استعمال التجانس الصوتي بين كلمتي (Word) و(World)، ليُعلنَا أن قراءة الكلمة تعني قراءة العالَم، مفصّليْن القول في أربعة اتجاهات لتدريس القراءة: أكاديميّ، ونفعيّ، ومعرفيّ، ورومانسيّ (وجدانيّ)". (حرب، ٢٠١٥، ص ص١٦٧-١٦٨) وضرب الباحث أمثلة على التدريس النقدي للموادّ (قراءة بعض النصوص، تحليل بعض اللوحات، ...).

وخلص حرب إلى أن "التدريس النقدي ينزع نزعة بيمعرفية صرفة، معليًا بذلك من شأن الدراسات الثقافية، إذ كثيرًا ما أوصى النقديّون [...] بالنظر إلى المعرفة نظرة متعددة الجوانب، وكثيرًا ما أوصوا كذلك بالاستناد إلى النصوص الثقافية (ولا سيّما الأفلام) طلبًا لفهم أوسع، وهو ما يجعلنا نؤكّد جازمين أنّ هذا التدريس يحتفي إلى حدّ كبير بتنوّع تمثيلات المعرفة، هذا التنوّع الذي يُحيل التدريس ممارسةً أخلاقية وجمالية على حدّ سواء". (حرب، ٢٠١٥، ص ٢٢٨)

واهتمّ الفصل الخامس بالتقويم التربوي النقدي، وقد وضع له عنوانًا فرعيًّا معبّرًا: "الأحكام تروم العدالة الاجتماعية". إذ عرّف التقويم (Evaluation) بأنه استقصاء منظّم (Disciplined Inquiry)، يقصد إلى إصدار حُكم على جدارة (Merit) شيء واستحقاقه (Worth)، غير أن هذا الحُكم يظلّ انطباعًا شخصيًّا ما لم يستند إلى معايير واضحة ومسوّغة. من أجل ذلك فإنّ أيّ عملية تقويم تنهض على ثلاثة عناصر رئيسة: وضع المعايير، وموازنة المعايير، ثم جمع بيانات عن الشيء المراد تقويمه في ضوء تلك المعايير، ليُصار إلى إصدار حُكم تقويميّ" (حرب، ٢٠١٥، ص ٢٣٢)

وتتعدّد نماذج التقويم التربوي بتعدّد الخلفيات الفلسفية التي يعتمدها التربويّون؛ فثمّة اتجاه وضعي يعتمد التجريب وثمّة اتجاه تفسيري يقوم على إبستيمولوجيا ذاتية. ومن أشهر النماذج التقويمية، التقويم الموجّه نحو الأهداف، والتقويم الموجّه نحو التسيير، والتقويم الموجّه نحو العميل، والتقويم الموجّه نحو المستهلك، والتقويم المناوئ، والتقويم القائم على الذائقة الجمالية. (حرب، ٢٠١٥، ص ٢٣٧)

وتطرّق الفصل السادس إلى مسألة إعداد المعلّم النقدي؛ إذ أبرز الباحث أن "برامج إعداد المعلم النقدي ستتخذ شاكلةً مختلفةً إلى حدّ كبير عن تلك التي

تتخذها برامج إعداد المعلم التقليدي" (حرب، ٢٠١٥، ص ٢٧٥) ويرى الباحث أن الاتجاهات التي سبقت النموذج النقدي ثلاثة هي: تربية المعلمين القائمة على المعرفة، وتربية المعلمين القائمة على الكفايات (أو الأداء)، وتربية المعلمين القائمة على الاستقصاء (أو برامج إعداد المعلم المتأمّل).

أمّا إعداد المعلم النقدي فيقوم على جعله عارفا بكيفية الاستماع إلى طلبته، واقتناعه بأن طبيعة عمله لا تنحصر في جوانب تقنية صرف، بل هي ذات صبغة إيديولوجية. فالمعلم يضطلع، بحسب فريري، بمسؤوليات سياسية وأخلاقية ومهنية. وحتى ينجح المعلم النقدي ينبغي أن يكون ذات منظور فوق إبستيمولوجي تتحابك فيه أنواع عدّة من المعرفة تخوّل له إدراك الطبيعة المعقّدة التي تسم التدريس: من معرفة تجريبية ومعيارية ونقدية وأنطولوجية واختبارية وتأمّلية.

واهتمّ الفصل السابع بالبحث التربوي النقدي من التنبؤ والفهم إلى التحرر والانعتاق، إذ نقل حرب عن بعض الباحثين التربويين أن "البحث التربوي النقدي استقصاء يقصد إلى فحص قضايا النفوذ والاضطهاد والانعتاق، لذلك فإنه ينهض على أسس مغايرة لتلك التي يأخذ بها البحث الوضعي أو البحث التفسيري على حدّ سواء، وهذه الأسس هي النقد والانعتاق والتعددية". (حرب، ٢٠١٥، ص ٣٣٥)

وانتهى ماجد حرب في الفصل الثامن إلى تنزيل موضوع التربية النقدية على الواقع العربي، مستعرضا إشكاليات حضور التربية النقدية عربيّا وغيابها والحاجة إليها. وقد شخّص الباحث في هذا الفصل علل البحث التربوي العربي وأبرز ندرة العناية بالتربية النقدية، موازنا وجوها ونظائر بدت له بين تناول عبدالرحمن الكواكبي قضية طبائع الاستبداد وتناول باولو فريري مسألة تربية المقهورين، لما بين التحليلين من تناظر عجيب. واستدلّ حرب على أنّ أمّة العرب هي أحوج الأمم إلى التربية النقدية، في أسلوب يذكّرنا بابن خلدون في مقدمته، يقول حرب: "وما ذاك إلا لتدافع الأزمات عليهم تترى، على نحو بات يهدّد وجودهم وهويتهم، واتخذت معه تلك الأزمات أشكالا مختلفة؛ فهي سياسية اقتصادية تارة، ثقافية اجتماعية تارة أخرى، وربما اجتمعت كلها معا، حتى ليصحّ الحديث عن أزمة أنطولوجية حقيقية تتهدّد الأمّة. وجهد بعض مفكرينا وفلاسفتنا في تحليل هذا الواقع المأزوم من منظورات متباينة، يبتغون

الوقوف على الأسباب التي آلت بالأمّة هذه المآلات". (حرب، ٢٠١٥، ص ٣٩٤)

النقد

لئن جاء أسلوب الكتاب سلسًا فصيحًا محكم التوثيق، فإن عددًا قليلًا جدًّا من اختيارات الباحث في ترجمة بعض المصطلحات، قد تكون محلّ نقاش. من ذلك مصطلح (Bricolage) الذي عدّه بمعنى "براعة الصنع" وهو إلى "الترميق" أقرب، إذ يُقصد به العمل غير المُعتنى به، والذي يفتقر إلى المهنية.

وكذلك صفة (Indeterminate) في عبارة (Indeterminate Zone of Practice) التي ترجمها الباحث بـ"غير الحتمية" (حرب، ٢٠١٥، ٨٠)، والأولى عندنا أن تُترجم بـ"غير المحدّدة"، فهذه الصفة أولى بالانطباق على الأمور المجرّدة، على الرغم من أن "المناطق" هنا قد لا تكون بالمعنى المكاني المحسوس، غير أننا نذهب إلى ترشيح الاستعارة. مثلما ترجم (Discipline) بـ"المبحث المعرفي" (حرب، ٢٠١٥، ١٥٠)، وهي ترجمة ليست غالطة، ولكن الترجمة الأشهر هي "الاختصاص" أو "الفرع المعرفي".

كما أن الباحث ذكر أن باتي لَثَر(Lather, 1992) أشارت إلى أهمية اللغة معبّرة عن ذلك بمصطلح المنعطف اللغوي (linguistic turn) (حرب، ٢٠١٥، ٣٤٢)، وقد وددنا لو أشار الباحث إلى أن أوّل من استعمل هذا المصطلح هو غوستاف برغمان (Gustav Bergmann)[٢] ثم استعمله

---

[٢] جاء غوستاف برغمان بمصطلح "المنعطف اللغوي" في مراجعته لأعمال بيتر ستراوسن المفردة عام ١٩٦٠. وقد عُرف برغمان (١٩٠٦-١٩٨٧) بكتاباته المميزة عن علم الأنطولوجيا ومدرسة الأنطولوجيين في أيوا. كان مقال مراجعته، الذي نشر في مجلة الفلسفة، بعنوان "أنطولوجيا ستراوسن"، واهتم فيه إلى حد كبير بتحديد منهجية برغمان وتصوره للفلسفة. إن المنعطف اللغوي، بحسب برغمان، هو "مناورة أساسية بالنسبة للطريقة" التي اتفقت عليها مجموعتان مختلفتان من الفلاسفة اللغويين: "فلاسفة اللغة العادية" (مثل ستراوسن، من وجهة نظر برغمان) وفلاسفة اللغة المثالية" (مثل برغمان نفسه). ويُستعمل تعبير "المنعطف اللغوي في الفلسفة" توصيفا لتغيير الاتجاه في تطور الفلسفة التحليلية. انظر:

Peter M. S. Hacker**,** **“**The Linguistic Turn in Analytic Philosophy”, in *The Oxford Handbook of The History of Analytic Philosophy*, Edited by Michael Beaney, 2013.

الفيلسوف الأمريكي رتشارد رورتي (Richard Rorty)، وقد ظهرت بحوث كثيرة تُعنى بالمنعطف اللغوي والمناهج وتدريس بعض المواد كالتاريخ والإدارة وغيرهما.

كما نشير إلى ظهور بعض الكتب العربية التي تحمل عنوان "التربية النقدية" ككتاب عارف العطاري (٢٠١٤)[٣] ولعلّ عدم الإشارة إليه يعود إلى أن كتاب حرب الذي نقدّم كان – عند صدور كتاب العطاري – تحت الطبع.

الخاتمة

وخلاصة القول إنّ ماجد حرب قد تناول في مقدمة كتابه "التربية النقدية" بشكل واضح الأساس النظري لموضوع الدراسة، ووصف المشكلة البحثية بطريقة محددة، ومضى يسوّغ الدراسة تسويغًا مقنعًا. وقد صاغ أسئلة الدراسة صياغة واضحة جلية، وتولى طوال البحث جمع البيانات في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها وعمل على تحليلها ومناقشتها بشكل منطقي متسلسل واضح تمامًا. وخلص في الخاتمة إلى أهمّ النتائج والتوصيات. ويتسم الكتاب بالتوثيق المحكم وفق الأصول المتبعة، وقد عاد إلى أمّهات الدراسات يؤصّل انطلاقًا منها الظواهر المدروسة، ويسترسل في عرض أهمّ تلك الدراسات وأحدثها في المجالات التي تناولها بالبحث، إلى حدود تاريخ نشر الكتاب (٢٠١٥). وقد جاءت اللغة فصيحة والأسلوب رائقًا رقراقًا عذبًا، يشي بحرص الباحث الجادّ على الجمع اللطيف بين جمال الشكل وعمق المضمون.

[٣] عارف العطاري، **التربية النقدية**، عمّان، دار أسامة، ٢٠١٤.

# التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة في استخدام الفصول المقلوبة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف

إعداد

بدرية بنت محمد عتيق الجعيد

استلام البحث: ١٥ / ٤ /٢٠١٩ قبول النشر: ٨ / ٥ / ٢٠١٩

**المستخلص:**

هدفت الدراسة التعرف إلى التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة في استخدام الفصول المقلوبة، حيث تم اختيار معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف عينة عشوائية تقدر بـ ١٥٢ لمجتمع دراسة يبلغ ٢١٣ باتباع المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التحديات التدريسية جاءت في المرتبة الأولى فعدم ملاءمة بعض الموضوعات الدراسية للفصول المقلوبة أتى في المرتبة الأولى في هذا المحور. يليه كثرة أعداد الطالبات إلى جانب صعوبة تقديم تغذية راجعة لكل طالبة على حدة. واحتلت التحديات الإدارية المرتبة الثانية فعدم توفير انترنت عالي الجودة داخل المدرسة أتى في المرتبة الأولى في هذا المحور. يليه التحديات الخاصة بالطالبات مرتبة ثالثة حيث إن ضعف القدرة على التحاور والمناقشة والمشاركات الجماعية أتى في المرتبة الأولى ضمن هذا المحور. ومن ثم التحديات الخاصة بالمعلمة مرتبة رابعة فوجود القيود التنظيمية في الالتزام بزمن الدرس والخطة الدراسية تعد من أهم صعوبات هذا المحور. كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة اتجاه محاور الدراسة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وأوصت الباحثة بالمواءمة بين المناهج الدراسية والتقنيات الحديثة. تقنين أعداد الطالبات في الفصول الدراسية. إلى جانب توفير انترنت عالي الجودة. نشر ثقافة الحوار والمشاركات الجماعية بين الطالبات .المرونة في تطبيق الخطط الدراسية.

**Abstract:**

Study aims to identify the challenges are faced by the teachers of my immortal language in the use of the flipped classrooms.Where,the teachers' intermediate stage have been selected in Taif governorate as a random sample which estimates

at 152 for a society study with an aggregate value of 213.By pursuing the descriptive curriculum and using the questionnaire as a tool for gathering information.On another level,the study results found that educational challenges have ranked first.In case of non-conformance with some school subjects for the flipped classrooms which have ranked first in this axis.Followed by the large number of students,as well as the difficulty of providing feedback to each student separately.The administrative challenges have ranked second,but in case of non-provision of high-quality internet inside the school has ranked first in this area.Then,Followed by the challenges of female students have ranked third.Where the inability to make dialogue,discussion and collective participation have ranked first in this field.The researcher has recommended for the harmonization of curricula and modern techniques.As a result,regulation of the numbers of students in the classroom.Along with the provision of high-quality Internet.And the dissemination of a culture dialogue and collective participation among students.Thenflexibility in the application of special study plans and programmes.

**المقدمة:**

نعيش في عصر امتاز بالتطور السريع، حيث أصبح للمعرفة والتكنولوجيا أثرهما الكبير في التقدم والتطور الذي نشاهده اليوم ؛ فكان لزاما على التعليم اللحاق بركب التطور والتقدم التكنولوجي المعرفي فلم يعد مقصورا على حشو أدمغة طلابنا بمختلف المعلومات بقدر ما هو عملية تفاعلية تتشارك فيها عناصر العملية التعليمية ،فالتعليم الذي يعتمد على عنصر التشويق للحصول على المعرفة مع التركيز على المتعلم باعتباره عنصر فعّال وناجح داخل العملية التعليمة يعد من أفضل أنواع التعليم.

فظهور الاستراتيجيات الحديثة التي اعتمدت على التقنيات الحديثة المعتمدة على التعلم الرقمي ؛ أدى إلى توجه المعلمين لتنفيذ ما يسمى بالفصل المقلوب أوالتعليم المقلوب (الفصول الدراسية المعكوسة).

وهذا التعليم هو احدى الحلول المناسبة لتنمية المهارات المتنوعة لدى الطلاب إلى جانب علاج سلبيات التعليم التقليدي الذي يركز على تدريس المقرر في زمن محدد بغض النظر عن مدى استفادة واستيعاب الطلاب للمقرر ، وفي المقابل

نجد أن الفصل المقلوب يساعد الطالب على التعلم مراعيا الفروق الفردية بين الطلبة مع استثمار وقت الحصة الدراسية في حل التمارين والمناقشات التي تعزز ما فهمه الطالب أثناء مشاهدته للدروس المسجلة على وسائط تعليمية متنوعة.

وبالتالي نصل إلى أن الفصل المقلوب يعمل على إيجاد بيئة تعليمية جاذبة مشوقة لبناء معارف هادفه بأشكال مختلفة، إلى جانب عمله على زيادة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية حيث جعل دور المعلم مقصورا على التوجيه والإشراف والطالب هو محور العملية التعليمية.

**مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:** مع ظهور تقنية المعلومات التي جعلت من العالم قرية صغيرة زادت الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين ، وحاجة الطالب إلى بيانات غنية متعددة المصادر للبحث عن التطوير الذاتي ، فظهر مفهوم التعليم الإلكتروني والذي هو أسلوب من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم ، ويعتمد على التقنيات الحديثة للحاسوب ، والشبكة العالمية والوسائط المتعددة (أقراص مدمجة، برمجيات تعليمية، البريد الإلكتروني، ساحات الحوار الثقافي، الفصول الافتراضية) (الموسى ع.، ٢٠٠٥ ، ٢٧).

فقد أحدث التطور التكنولوجي قفزة نوعية للعملية التعليمية سواء في بناء صيغ جديدة ذات أسس منهجية نظامية والذي يترتب عليه تغيير الفكر التربوي النظري والذي أصبح غير ملائم للتطوير الذي نشاهده في العملية التعليمية إلى اعتماد أسلوب التعلم الرقمي الذي أصبح جزء لا يتجزأ من حياتنا.

فظهرت المناهج الحديثة التي ركزت على المتعلم كمحور مهم في العملية التعليمية وهو من تقوم علمية التعلم من أجله وأيضا تختلف خصائص النمو لدى المتعلمين (الجسمية، والنفسية، والاجتماعية) وباختلافها تختلف طرق التدريس المستخدمة؛ لذا وجب على المعلمة مراعاة الطرق التدريسية . (حمد الله ، ٢٠١٦)

حيث حظي الفصل المقلوب (التعلم المقلوب) باهتمام العديد من الباحثين والدراسات في الدول المتقدمة والتي تؤكد أهمية تطبيق التعلم المقلوب ، وفاعليته في رفع التحصيل الدراسي للطلبة وزيادة تفاعلهم ومشاركتهم خارج الصف وداخله إلى جانب استمتاعهم بتطبيق هذا النوع من التعلم ، فمن تلك الدراسات (شرير ، ٢٠١٧م)، ودراسة (الشكعة ، ٢٠١٦م) ودراسة (الزين، ٢٠١٥) ودراسة (Bormann , 2014) ودراسة (Johnson, 2012)

وبحكم عمل الباحثة فقد لاحظت أن غالبية المعلمات يفتقرن إلى استخدام الطرق الحديثة في التدريس ، إذ يعتمدن الطرق التقليدية المعتمد على التدريس المباشر والتلقين ، الأمر الذي يترتب عليه وجود حاجة ملحة لاستخدام التعلم المعكوس كنمط حديث يعتمد على توظيف التقنية الحديثة التي تمكن المعلمة من إيصال المفاهيم والمعارف الجديدة للطالبة في المنزل وإكسابها مهارات جديدة إلى

جانب تنمية مهارات التفكير العليا لديها ، ومن ثم مناقشتها في الحصة الصفية وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (حمد لله، ٢٠١٦م)حيث أكدت الدراسة أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية. وكذلك دراسة (قشطة، ٢٠١٦م) والتي وضحت أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي ؛ لذا ارتأت ضرورة توظيف التقنيات الحديثة وتطبيقها فعليا في عملية تعلم الطالبات تماشيا مع طبيعة المقرر واستجابة للتوجيهات العالمية الحديثة في التدريس، والأمر الذي يبرر إجراء هذه الدراسة هو عزوف أغلب المعلمات عن استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة وبعد إجراء عدة مقابلات مع مجموعة من المعلمات تبين أن هناك تحديات تعيق المعلمة عن استخدام الفصول المقلوبة ، تم وضعها في أداة الدراسة .

**أسئلة الدراسة :** تحاول الدراسة ـ بإذن الله ـ الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة عند استخدام الفصول المقلوبة ؟

ومنها الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما أبرز التحديات التي تحول دون استخدام الفصول المقلوبة لدى معلمات لغتي الخالدة ؟
٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى سنوات الخبرة ؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى المؤهل الدراسي ؟

**أهداف الدراسة :**

١- معرفة أبرز التحديات التي تحول دون استخدام الفصول المقلوبة لدى معلمات لغتي الخالدة.
٢- التحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى سنوات الخبرة.
٣- التحقق من فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى المؤهل الدراسي.

**حدود الدراسة :** خضعت هذه الدراسة للحدود التالية:

**الحدود الموضوعية :** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة في استخدام الفصول المقلوبة.

**الحدود البشرية والمكانية :** اقتصرت هذه الدراسة على معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

**مصطلحات الدراسة :** تعريف الفصل المقلوب ( التعليم المعكوس) :

يعرِّفه (Bishop, 2013) " بأنه استراتيجية تعليمية توظيف أدوات التعلم الغير متزامن، مثل: الكتب الإلكترونية ، ومواقع التواصل الاجتماعي ومقاطع الفيديو المسجلة للدروس والتي تحفز الطالب على متابعتها ومشاهدتها كواجبات منزلية قبل الحضور في الصف ، والذي يخصص زمنه للمشاركة بفعالية في أساليب حل المشكلات بشكل جماعي " .

إذا هي " بيئة تعلم يعكس فيها المعلمون ما يحدث في القاعدة الدراسية ، مع ما يطلب من المتعلمين من مهام وتكليفات في المنزل ، من خلال إعداد مسبق لموضوع الدرس عن طريق مقاطع فيديو يتم نشرها على إحدى شبكات التعلم الاجتماعية ، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم باستعمال حواسيبهم ، أو هواتفهم الذكية، قبل حضور الدرس في حين يخصص وقت الصف للمناقشات ، وورش العمل والمشاريع التعاونية، والتدريبات" (حسن، ٢٠١٧ ، ٣١)

من خلال ما سبق نستنتج بأن التعلم المعكوس ما هو إلا نموذج تعليمي يمزج بين التعلم التقليدي والتعلم النشط أي تعلم جماعي نشط فعال داخل الصف وتعلم مباشر قائم على استخدام الوسائل التكنولوجية خارج الصف .

إذا التعريف الإجرائي للصف المقلوب هو: نموذج تدريسي يشمل استخدام التقنية للاستفادة من التعليم في العملية التعليمية ، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيدا من الوقت في التفاعل والتحاور والمناقشة مع الطلاب في الصف بدلا من القاء المحاضرات في المنزل ويبقى الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الفصل تحت إشراف المعلم.

**الدراسات السابقة :** بعد مراجعة الأدبيات السابقة وجدت الباحثة أن الأبحاث والدراسات حول هذا الموضوع قليلة؛ لذا أرتأت الباحثة الإشارة إلى عدد من الدراسات التربوية التي عنيت بموضوع الفصول المقلوبة من زوايا متعددة من تلك الدراسات:

١- **دراسة (شرير ، ٢٠١٧م) كانت بعنوان فاعلية توظيف بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحو لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة .**

هدفت الدراسة ( التعرف على فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحو لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة ) والتي توصلت

إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ( &=0.05 ) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات النحو، وفروق دالة احصائية ( &=0.05 ) بين متوسط تقديرات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط تقديرات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو النحو ، وكذلك البيئة الصف المقلوب التعليمية حققت فاعلية تزيد عن 1.2 وفقا لمعدل الكسب البلاك في تنمية مهارات النحو لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة .

**٢- دراسة (قشطة، ٢٠١٦م) أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي .**

هدفت هذه الدارسة إلى بيان أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. حيث استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى، اختبار المفاهيم العلمية واختبار مهارات التفكير التأملي في دراستها ، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى( $0.05 \leq \alpha$ ) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم لصالح طالبات المجموعة التجريبية .وفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى( $0.05 \leq \alpha$ ) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية .

**٣- دراسة (الشكعة ، ٢٠١٦م)أثر استراتيجيتي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم.**

هدفت الدارسة إلى تقصي أثر استراتيجيتي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم. واستخدمت الباحثة أداة الاختبار التحصيلي كأداة بحث . حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( &=0.05 ) بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار التحصيل في مادة العلوم لصالح المجموعتين التجريبيتين ولصالح طلاب المجموعة التي تعلمت باستراتيجية التعلم المدمج مقارنة بطلبة المجموعة التي تعلمت باستراتيجية التعلم المعكوس .

**٤- دراسة** (حمد لله، ٢٠١٦م)**أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية .**

هدفت الدراسة إلى البحث في أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية. والأداة المستخدمة في هذه الدراسة هو اختبار لقياس التفكير الاستقرائي ، وتوصلت هذه

الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( &=0.05 ) بين نتائج طالبات المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة تعزى لطريقة التدريس ولصالح استراتيجية التعلم المعكوس .

**٥- دراسة** (أبو عيشة ، ٢٠١٧ م) **أثر وحدة مقترحة قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات رسم الخط العربي لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة .**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر وحدة مقترحة قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات رسم الخط العربي لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة. وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار لقياس مهارات رسم الخط العربي. وأهم نتائج هذه الدراسة هو وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha$=0.01) بين متوسط درجات الطلاب في اختبار قياس مهارات رسم الخط العربي قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي . وأيضا حققت الوحدة المقترحة القائمة على الفصول المعكوسة فاعلية تزيد عن (1.2) وفقا لكسب المعدل لبلاك.

**الإطار النظري:**

**المحور الأول : التعليم الرقمي (الإلكتروني ):**

إن التعليم في زمن الرقمية يختلف اختلافا جذريا عن التعليم التقليدي سواء في صياغة المحتوى وأسلوب عرضه وطرق تدريسه ، حيث يتميز التعليم الرقمي بالجاذبة والتحفيز وتنمية قدرات المتعلمين المختلفة وغيرها من المزايا ، فهو يمثل إحدى الأنظمة التعليمية المساندة للمنظومة التعليمية والذي يعمل على تكوين بيئة تعليمية تفاعلية محفزة للتعلم والإبداع وتنمية المهارات والخبرات مما يحقق إنتاج معرفي شيق متطور في جميع الجوانب للوصول إلى مخرجات عالية الجودة.

وكان لتطور تقنيات المعلومات والاتصالات أثرها في تفعيل عمليات التطبيق العلمي للنظريات والاتجاهات الحديثة في مجال طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم وتطويرها لتساعد في إعداد أجيال جديدة أكثر قدرة على مواجهة تطورات العصور وتحديات المستقبل.

ومن هنا يتعرض الطالب للمادة الدراسية في خارج الحصة الصفية سواء من فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس ؛ إذ يتم تحويل الحصة أو المحاضرة التقليدية ضمن التعلم المعكوس، من التكنولوجيا المتوافرة المناسبة إلى دروس مسجلة يتم وضعها على الانترنت بحيث يستطيع الطلاب الوصول إليها خارج الحصة الصفية ؛ لا فساح المجال لهم للقيام بنشاطات أخرى داخل الحصة، مثل حل المشكلة والنقاشات وحل الواجبات ، فهو تعلم يحل فيه التدريس بالتكنولوجيا على الانترنت مكان التدريس المباشر في الغرفة الصفية. (الذيابات ، ٢٠١٣)

ويعتمد التعليم الرقمي (الإلكتروني) على الحاسوب وشبكة الإنترنت في نقل تلك المعارف والمهارات حيث يجمع كل الأشكال الإلكترونية للتعليم والتعلم، مما يزيد ترسيخ مفهوم التعليم الذاتي. والذي يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين ، فكل متعلم يتابع تعلمه كلا حسب طاقته وقدرته وفقا لما لديه من خبرات ومهارات سابقة.

فالتعليم الإلكتروني طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ، ومكتبات إلكترونية ، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان ذلك عن بعد أم في الفصل الدراسي. (الموسى، ١٤٢٣ ، ٦) .

فالتربويون اليوم هم أحوج الناس إلى التعلم الإلكتروني في مجال التعليم والتعلم لمواكبة مجريات هذا العصر المتنامي بشكل سريع ، فالتعلم الإلكتروني له عدد من المميزات مكنته من التغلب على كثير من التغلب على كثير من العقبات التي تعرقل تعميم التعلم حول العالم . (حمدان ، ٢٠٠٧ ، ٢٨٨)

إذا التعليم الرقمي ( الإلكتروني ) ما هو إلا أسلوب من أساليب التعليم الجديدة التي تعتمد على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطها في تقديم المحتوى التعليمي بما يحتويه من مفاهيم ومعارف ومهارات متنوعة حيث يتيح للطلاب التفاعل النشط داخل حجرة الصف وخارجها.

**المحور الثاني : أهمية الفصول المقلوبة (التعليم المعكوس):** تكمن أهمية الفصول المقلوبة في كونها أهم التكنولوجيا المستخدمة في العملية التعليمية بما تتيح لها من إمكانيات يستمتع بها الطلاب بالتعلم من خلال إجراء وتنفيذ الأنشطة المختلفة والشيقة.

تتمثل أهمية التعلم المعكوس عند (الزين، ٢٠١٥) فيما يلي :

١-استغلال الوقت بصورة جيدة فيما يخدم المصلحة التعليمية مع الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة.

٣-منح الطلاب حافزا للتحضير والاستعداد قبل وقت الحصة الصفية؛ وذلك عن طريق إجراء اختبارات قصيرة.

٤-توفير تغذية راجعة فورية للطلبة بمعرفة المعلمين في وقت الحصة الفصلية.

٥-تحفيز التواصل الاجتماعي والتعليمي بين الطلبة عند العمل في مجموعات تشاركية صغيرة.

وقد أضاف (حسن ، ٢٠١٧ ، ٥٧-٥٨) إلى النقاط السابقة ما يلي:

١- يركز على مستويات التعلم العليا ويرفع من مستوى تحصيل المتعلمين .

٢- يزيد من درجة التواصل والتفاعل بين المعلم والطالب ومن ثم كسر جمود العملية التعليمية .

٣- يعد بيئة تعليمية تحفز على مشاركة الطلاب في تحمل مسؤولية تعلمهم.

**المحور الثالث : مراحل تنفيذ التعليم المقلوب :** لخص (الكحيلي ، ٢٠١٥) مراحل الصف المعكوس في النقاط الآتية :

١-تحديد الدرس الذي ينوي قلب الفصل فيه بشرط أن يكون صالحا للقلب.

٢-تحليل المحتوى إلى قيم ومعارف ومهارات وإلى مفاهيم مهمة يجب معرفتها.

٣-تصميم الفيديو التعليمي أو التفاعلي بحيث تتضمن المادة العلمية الصوت والصورة ولاتتجاوز ١٠دقائق مع توجيه الطلاب لأهمية مشاهدتها في المنزل وفي أي وقت .

٤- تطبيق المفاهيم التي تعلمها الطلاب من الفيديو في الحصة من خلال أنشطة التعلم النشط والمشاريع ، ومن ثم تقويم تعلم الطالب داخل الفصل بأدوات التقويم المناسبة.

ويشير بيشوب (Bishop, 2013) أن التعلم المعكوس يتكون من مرحلتين الأولى مرحلة التعلم داخل الحصة الصفية إذ يتخللها الأسئلة والأجوبة ، والتعلم التعاوني في مجموعات صغيرة ، و الثانية فتتمثل في مرحلة التعلم في خارج الحصة الصفية؛ إذ يتم توظيف التكنولوجيا عبر استخدام الفيديو والكمبيوتر والاستماع إلى المحاضرات التي أعدّها المعلم .

وترى الباحثة بأن مراحل تطبيق التعلم المقلوب يمر بثلاث مراحل:

أ)- مرحلة ما قبل الحصة الدراسية :

١- يجب على المعلم وضع المخرجات التي يهدف لتحقيقها خلال هذه المرحلة.

٢- تحديد واختيار المحتوى التعليمي إما أن تكون مفاهيم جديدة على الطالب أو أنها مفاهيم مسبقة يراد أن يبنى عليها.

٣- تحديد طريقة ايصال المحتوى وأغلب التصاميم تفضل استخدام الفيديوهات لشروحات تعليمية ويمكن للمعلم تسجيل المادة العلمية للطلاب والتي غالبا تكون جاذبة إذا ما قدمت من قبل المعلم وليس معلم آخر .. وأيضا يمكن اضافة مصادر خارجية أو الكتاب المدرسي.

٤-اضافة اختيار بسيط يقيس مدى استيعاب الطالب وذلك إما أن تكون أسئلة موضوعية أو ما يراه المعلم مناسب لما تم شرحه في الخطوة الثالثة.

ب )- مرحلة الحصة الدراسية:

١- تحديد مخرجات التعلم لهذه المرحلة مع التركيز على تحفيز الطالب لتحقيق المستويات العليا من تصنيف بلوم والتي تركز على التطبيق والتحليل والتقييم والابتكار .... حيث يحدد المعلم المخرجات التي من خلالها يبني الأنشطة الصفية لتحقيق ذلك.

٢- التنوع في تطبيق الأنشطة (التعاونية - فردية - حل المشكلات) وهذا ما يميز التعلم المقلوب حيث أن زمن الحصة يتيح للمعلم تحديد أنشطة التعلم قبل وأثناء وبعد الصف. ومن خلال التنوع في الأنشطة يستطيع المعلم تعزيز المفاهيم وأيضا تطوير

مهارات الطلاب (التفكير النقدي / التواصل / النقاش / الإبداع ) والعديد من مهارات القرن الحادي والعشرين.

٣- يقوم المعلم بتقييم مستوى الطلاب قبل تطبيق الأنشطة والتأكد من جاهزية الطلاب للتفاعل .

وقد أشار (الكحيلي ، ٢٠١٥) إلى أن التقويم فرصة لتعزيز المعارف والمهارات لدى المتعلم ويساعد المعلم في تعديل ممارساته لتحسين التعلم ، فإذا كان الصف المعكوس يجعل الطالب عنصرا فاعلا في استقلاليته وتفرده في إحداث التعلم فإن التقويم الواقعي هو الأكثر كفاءة في متابعة تعلم الطالب في الصف المعكوس.

٤-التغذية الراجعة وتكمن أهيمتها بأن المعلم يجد الوقت والحرية لمراقبة الطلاب إما فرديا أو جماعيا وتزويدهم بتغذية راجعة فورية تساعد في تصحيح المفاهيم وتعزيزها.

وقد أوجز (عبدالخالق ، ٢٠١٣) شروط التغذية الراجعة الفعالة في عدة نقاط وهي:

- أن تتصف بالدوام والاستمرارية والشمولية.
- أن تتم في وضوء أهداف محددة .
- أن يتطلب تفسير نتائج التغذية الراجعة فهما عميقا ، وتحليلا علميا دقيقا .

**المنهجية والإجراءات:**

**منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي والذي عرفه الباحثون بأنه "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة " (عبيدات ، وآخرون، ١٩٨٤م،١٨٧)

**مجتمع وعينة الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة المتوسطة لمادة لغتي الخالدة بمحافظة الطائف للتعليم العام والبالغ عددهم (٢١٣) معلمة، وتم استخدام العينة بأسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (١٥٣) .

**خصائص أفراد الدراسة:** يشمل هذا الجزء المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة متمثلة في (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد الدراسة كالتالي:

**جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة**

| الخصائص | المتغيرات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | دبلوم | ٥ | ٣,٣% |
| | بكالوريوس | ١٣٢ | ٨٦,٣% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | ماجستير | ١٦ | %١٠,٥ |
| | المجموع | ١٥٣ | %١٠٠,٠ |
| سنوات الخبرة | أقل من خمس سنوات. | ٢٢ | %١٤,٤ |
| | من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات. | ٥٤ | %٣٥,٣ |
| | من عشر سنوات إلى أقل من خمس عشرة سنة. | ١٤ | %٩,٢ |
| | خمس عشرة سنة فأكثر . | ٦٣ | %٤١,٢ |
| | المجموع | ١٥٣ | %١٠٠,٠ |

يتبين من نتائج الجدول رقم (١) الخاص بتوزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي أن (%٨٦,٣) من مجتمع الدراسة مؤهلهم العلمي (بكالوريوس)، بينما وجد أن (%١٠,٥) من أفراد مجتمع الدراسة مؤهلهم العلمي (ماجستير)، أخيراً وجد أن (%٣,٣) من أفراد مجتمع الدراسة مؤهلهم العلمي (دبلوم). ويتضح مما سبق أن غالبية مؤهلات عينة الدراسة كانت درجة البكالوريوس، وتبين أن ما نسبته ١٠,٥% من عينة الدراسة يحملون شهادات عليا وهي (الماجستير) الأمر الذي يدل على وجود خبرات علمية عالية لدى أفراد الدراسة.

**أداة الدراسة:** استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وقد استخدمت الباحثة في تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي، وبذلك تتضمن كل فقرة خمس درجات، وتعبر درجات هذا المقياس عن مستويات متفاوتة من شدة الاتجاه، وتتراوح درجات المقياس من (١) إلى (٥) درجات.

١. بحيث تمثل الدرجة (٥) أعلى الدرجات الإيجابية.
٢. والدرجة (١) تمثل أعلى الدرجات السلبية.
٣. ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)،
٤. ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤÷٥= ٠,٨٠).

بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

**جدول رقم (٢) يوضح طريقة تصحيح مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي**

| التدرج | وزنه | قيمة المتوسط الحسابي |
| --- | --- | --- |
| موافق بشدة | ٥ | ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠ |
| موافق | ٤ | ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠ |
| موافق إلى حد | ٣ | ٢,٦٠ إلى اقل من ٣,٤٠ |
| غير موافق | ٢ | ١,٨٠إلى أقل من ٢,٦٠ |
| غير موافق بشدة | ١ | ١ إلى أقل من ١,٨٠ |

وكذلك تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها كما يتضح من التالي:

- **صدق أداة الدراسة:** تم التأكد من صدق أداة الاستبانة بطريقتين:
- **الصدق الظاهري:** تم تحقيق الصدق الظاهري من خلال عرض أداة الدراسة على مجموعة من (المحكمين) وعددهم (١٠)، وذلك للتأكد من سلامة بناء عبارات الاستبانة من حيث الصياغة ووضوح العبارات، ومدى مناسبة كل عبارة منها للمحور الذي وضعت له، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، وما يرونه من حيث الحذف أو الإضافة، ثم استعرضت الباحثة استجابات المحكمين، وأخذت بملاحظاتهم لتصبح الأداة صالحة للتطبيق على مجتمع البحث بعد القيام بالتعديل اللازم.

**الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:** تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، على مجتمع الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (٣٠) مفردة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له كما يلي:

**جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور**

| عبارات | معامل الارتباط | عبارات | معامل الارتباط |
| --- | --- | --- | --- |
| ١ | **٠,٣٨٧ | ٢٠ | **٠,٥٠٢ |
| ٢ | **٠,٤٥٢ | ٢١ | **٠,٦٤١ |
| ٣ | **٠,٣١٧ | ٢٢ | **٠,٥٠٢ |
| ٤ | **٠,٢٨٢ | ٢٣ | **٠,٥٣٠ |
| ٥ | **٠,٣٣٤ | ٢٤ | **٠,٤٢٧ |
| ٦ | **٠,٥٠١ | ٢٥ | **٠,٦٢٩ |
| ٧ | **٠,٤١٥ | ٢٦ | **٠,٣٥٩ |
| ٨ | **٠,٤٣٧ | ٢٧ | **٠,٦٠٧ |

| عبارات | معامل الارتباط | عبارات | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ٩ | **٠,٤٣٨ | ٢٨ | **٠,٣٧٥ |
| ١٠ | **٠,٤٩٢ | ٢٩ | **٠,٥٦٧ |
| ١١ | **٠,٥٧٥ | ٣٠ | **٠,٧١١ |
| ١٢ | **٠,٦٣٤ | ٣١ | **٠,٦٢٥ |
| ١٣ | *٠,٤٨٨ | ٣٢ | **٠,٤٩١ |
| ١٤ | **٠,٥٨٢ | ٣٣ | **٠,٥٤٠ |
| ١٥ | **٠,٣٧١ | ٣٤ | **٠,٥٧٣ |
| ١٦ | **٠,٤٧٦ | ٣٥ | **٠,٤٤٤ |
| ١٧ | **٠,٥٧٨ | ٣٦ | **٠,٥٨٠ |
| ١٨ | **٠,٥٣٦ | ٣٧ | **٠,٥٨٣ |
| ١٩ | **٠,٥٣٢ | ٣٨ | **٠,٥١٩ |

* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل. ** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات المحور.

- **ثبات أداة الدراسة:** قامت الباحثة بتقدير الثبات عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Alpha Crombach) على عينة من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة كما يلي: **جدول رقم (٤) معاملات الثبات للمحور باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (ن =٣٠)**

| معامل الثبات للمحور بوجه عام= ٠,٩٢٠ | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل ألفا إذا حذفت العبارة | رقم العبارة | معامل ألفا إذا حذفت العبارة |
| ١ | ٠,٩١٩ | ٢٠ | ٠,٩١٨ |
| ٢ | ٠,٩١٨ | ٢١ | ٠,٩١٦ |
| ٣ | ٠,٩٢٠ | ٢٢ | ٠,٩١٨ |
| ٤ | ٠,٩٢٠ | ٢٣ | ٠,٩١٨ |
| ٥ | ٠,٩٢٠ | ٢٤ | ٠,٩١٩ |

| معامل الثبات للمحور بوجه عام= ٠,٩٢٠ | | | |
|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل ألفا إذا حذفت العبارة | رقم العبارة | معامل ألفا إذا حذفت العبارة |
| ٦ | ٠,٩١٨ | ٢٥ | ٠,٩١٦ |
| ٧ | ٠,٩١٩ | ٢٦ | ٠,٩١٩ |
| ٨ | ٠,٩١٩ | ٢٧ | ٠,٩١٧ |
| ٩ | ٠,٩١٩ | ٢٨ | ٠,٩١٩ |
| ١٠ | ٠,٩١٨ | ٢٩ | ٠,٩١٧ |
| ١١ | ٠,٩١٧ | ٣٠ | ٠,٩١٥ |
| ١٢ | ٠,٩١٦ | ٣١ | ٠,٩١٦ |
| ١٣ | ٠,٩١٨ | ٣٢ | ٠,٩١٨ |
| ١٤ | ٠,٩١٧ | ٣٣ | ٠,٩١٨ |
| ١٥ | ٠,٩١٩ | ٣٤ | ٠,٩١٧ |
| ١٦ | ٠,٩١٨ | ٣٥ | ٠,٩١٩ |
| ١٧ | ٠,٩١٧ | ٣٦ | ٠,٩١٧ |
| ١٨ | ٠,٩١٧ | ٣٧ | ٠,٩١٧ |
| ١٩ | ٠,٩١٨ | ٣٨ | ٠,٩١٨ |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات بالمحور قيمة معامل الثبات (ألفا) في حالة حذفها أقل من قيمة ألفا للمحور ككل مما يعني أن جميع العبارات تسهم في زيادة الثبات وغيابها عن المحور يؤثر سلباً على ثبات المحور، كما يتضح من الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمحور (٠,٩٢٠)، وهذه القيمة تُعد مقبولة لمدى ثبات المحور.

**الأساليب الإحصائية:** انطلاقاً من طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها قامت الباحثة باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة والموجودة في البرنامج الإحصائي (spss)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (person Correlation)؛ لتقدير صدق عناصر أداة الدراسة.

٢- تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.
٣- التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على البيانات الأولية لأفراد مجتمع الدراسة، ولتحديد آراء (استجابات) أفرادها تجاه عبارات المحاور التي تتضمنها أداة الدراسة.
٤- تم استخدام المتوسط الحسابي (Mean)؛ للتعرف على مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد مجتمع الدراسة نحو كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
٥- تم استخدام الانحراف المعياري (Standard deviation)؛ للتعرف على مدى انحراف آراء (استجابات) أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. علماً بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.
٦- اختبار تحليل التباين الأحادي (**One Way Anova**) للتعرف على الفروق بين أكثر من متغيرين.

**نتائج الدراسة وتفسيرها:** فتحليل النتائج يُسفر عنها تحليل البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة المشار إليها سابقاً، والتي تجيب عن التساؤلات التي طرحتها الباحثة ، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمات لغتي الخالدة في استخدام الفصول المقلوبة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف، والذي تفرع منه التساؤلات التالية:
١- ما أبرز التحديات التي تحول دون استخدام الفصول المقلوبة لدى معلمات لغتي الخالدة؟
٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى سنوات الخبر؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى المؤهل الدراسي ؟

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما أبرز التحديات التي تحول دون استخدام الفصول المقلوبة لدى معلمات لغتي الخالدة؟**

للتعرف على أبرز التحديات التي تحول دون استخدام الفصول المقلوبة لدى معلمات لغتي الخالدة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد مجتمع الدراسة، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

**معوقات مرحلة التخطيط :**

**جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو العبارات المتعلقة بمعوقات تدريسية وصفية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة التخطيط)**

| رقم العبارة | العبارات | | حجم التحديات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق اطلاقا | | | |
| ١ | تصميم المواد التعليمية المعدة للفصول المقلوبة يستهلك وقت وجهد كبير من المعلم. | ك | ٧٣ | ٤٦ | ٣١ | ٣ | - | ٤,٢٤ | ٠,٨٤ | ٢ |
| | | ٪ | ٤٧,٧ | ٣٠,١ | ٢٠,٣ | ٢,٠ | - | | | |
| ٢ | صعوبة في اختيار الأنشطة التفاعلية المناسبة للطلبة داخل وخارج الصف. | ك | ٤١ | ٦٠ | ٣٣ | ١٩ | - | ٣,٨٠ | ٠,٩٧ | ٣ |
| | | ٪ | ٢٦,٨ | ٣٩,٢ | ٢١,٦ | ١٢,٤ | - | | | |
| ٣ | عدم ملاءمة بعض الموضوعات الدراسية لطريقة الفصول المقلوبة. | ك | ٧٠ | ٥٨ | ١٨ | ٧ | - | ٤,٢٥ | ٠,٨٣ | ١ |
| | | ٪ | ٤٥,٨ | ٣٧,٩ | ١١,٨ | ٤,٦ | - | | | |
| المتوسط الحسابي العام= ٤,٠٩ | | | | | | الانحراف المعياري= ٠,٦٨ | | | | |

من خلال النظر إلى الجدول رقم (٥) يتضح أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المحور الخاص بمعوقات تدريسية وصفية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة التخطيط) جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٠٩ من ٤,٢٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والذي يبدأ (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق" على أداة الدراسة. وحصلت العبارة رقم: (٣) "عدم ملاءمة بعض الموضوعات الدراسية لطريقة الفصول المقلوبة" على

المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، وانحراف معياري (٠,٨٣). وترى الباحثة أن سبب الدرجة الكبيرة لمعوقات مرحلة التخطيط هي لكونها معوقات فعلية على أرض الواقع، وتعاني منها المعلمات، لذلك اتفقت آراء أفراد الدراسات بحكم خبرتهن، ومعايشتهن اليومية لتلك التحديات على حدوثها على أرض الواقع، ولذلك جاءت بدرجة كبيرة.

**معوقات مرحلة التنفيذ :**

**جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو العبارات المتعلقة بمعوقات تدريسية وصفية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة التنفيذ)**

| رقم العبارة | العبارات | | حجم التحديات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق اطلاقا | | | |
| ٤ | تسمح بالفوضى أثناء تنفيذ الدرس. | ك | ٧٩ | ٣٦ | ٣٨ | - | - | ٤,٢٧ | ٠,٨٣ | ٥ |
| | | ٪ | ٥١,٦ | ٢٣,٥ | ٢٤,٨ | - | - | | | |
| ٥ | الفصول المقلوبة لا تتناسب مع أعداد الطلاب الكبير. | ك | ٩٤ | ٣١ | ٢٠ | ٨ | - | ٤,٣٨ | ٠,٩٠ | ٤ |
| | | ٪ | ٦١,٤ | ٢٠,٣ | ١٣,١ | ٥,٢ | - | | | |
| ٦ | ضعف استجابة الطلاب في الاطلاع على المحتوى المعد | ك | ٨٠ | ٣٦ | ٢٨ | ٩ | - | ٤,٢٢ | ٠,٩٤ | ٦ |
| | | ٪ | ٥٢,٣ | ٢٣,٥ | ١٨,٣ | ٥,٩ | - | | | |
| ٧ | ضعف تفاعل الطلاب مع المعلم في الأنشطة الصفية. | ك | ٤٥ | ٤٣ | ٤٠ | ٢٥ | - | ٣,٧١ | ١,٠٦ | ٩ |
| | | ٪ | ٢٩,٤ | ٢٨,١ | ٢٦,١ | ١٦,٣ | - | | | |
| ٨ | البيئة الصفية غير ملائمة لتنفيذ الفصول المقلوبة. | ك | ٨٥ | ٢٦ | ٢٩ | ١٣ | - | ٤,٢٠ | ١,٠٢ | ٨ |
| | | ٪ | ٥٥,٦ | ١٧,٠ | ١٩,٠ | ٨,٥ | - | | | |
| ٩ | ضيق وقت الحصة والذي يؤثر على المناقشة وإجراء بعض | ك | ٨١ | ٣٨ | ٢٠ | ١٤ | - | ٤,٢٢ | ٠,٩٩ | ٧ |
| | | ٪ | ٥٢,٩ | ٢٤,٨ | ١٣,١ | ٩,٢ | - | | | |
| المتوسط الحسابي العام= ٤,١٦ | | | | | | الانحراف المعياري= ٠,٦١ | | | | |

من خلال النظر إلى الجدول رقم (٦) تبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المحور الخاص بمعوقات تدريسية وصفية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة التنفيذ) جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,١٦ من ٤,٢٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة

الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والذي يبدأ (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق" على أداة الدراسة. وقد حصلت العبارة رقم: (٥) "الفصول المقلوبة لا تتناسب مع أعداد الطلاب الكبير" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٣٨)، وانحراف معياري (٠,٩٠). وتعزو الباحثة السبب في الدرجة الكبيرة لمعوقات مرحلة التنفيذ بسبب أنها معوقات يتم معايشتها على أرض الواقع، والحد منها ضرورة للقدرة على تنفيذ الطريقة الوصفية باستخدام الفصول المقلوبة لمادة لغتي الخالدة.

**معوقات مرحلة تقويم التعليم وتقديم التغذية الراجعة:**

**جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو العبارات المتعلقة بمعوقات تدريسية وصفية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة تقويم التعليم وتقديم التغذية الراجعة).**

| رقم العبارة | العبارات | | حجم التحديات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق اطلاقا | | | |
| ١٠ | صعوبة اقناع وتحفيز الطلاب الذين لا يرغبون في المشاركة في الفصول | ك | ٥٠ | ٤٨ | ٣١ | ١٧ | ٧ | ٣,٧٦ | ١,١٥ | ١١ |
| | | ٪ | ٣٢,٧ | ٣١,٤ | ٢٠,٣ | ١١,١ | ٤,٦ | | | |
| ١١ | صعوبة تقديم التغذية الراجعة لكل طالب على حدة. | ك | ٥٢ | ٦٦ | ٣٣ | ٢ | - | ٤,١٠ | ٠,٦٨ | ١٠ |
| | | ٪ | ٣٣,٩ | ٤٣,١ | ٢١,٥٦ | ١,٣ | - | | | |
| ١٢ | ضعف المعلم في إعداد أدوات تقويم تتناسب مع الفصول المقلوبة والتي تركز على عمليات بناء المعرفة وعمليات التفكير العليا . | ك | ٤٤ | ٣٥ | ٤٠ | ٢٠ | ١٤ | ٣,٤٩ | ١,٢٨ | ١٢ |
| | | ٪ | ٢٨,٨ | ٢٢,٩ | ٢٦,١ | ١٣,١ | ٩,٢ | | | |
| المتوسط الحسابي العام= ٣,٧٨ | | | | | | الانحراف المعياري= ٠,٧٨ | | | | |

من خلال النظر إلى الجدول رقم (٧) يتضح أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المحور الخاص بمعوقات تدريسية وصفية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة تقويم التعليم وتقديم التغذية الراجعة) جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٧٨ من ٤,٢٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي

والذي يبدأ (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق" على أداة الدراسة. وقد حصلت العبارة رقم: (١١) "صعوبة تقديم التغذية الراجعة لكل طالب على حدة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وانحراف معياري (٠,٦٨). وتتفق هذه النتائج مع الكحيلي (٢٠١٥) بأن التقويم يعد فرصة لتعزيز المعارف والمهارات لدى المتعلم ويساعد المعلم في تعديل ممارساته لتحسين التعلم، فإذا كان الصف المعكوس يجعل الطالب عنصرا فاعلا في استقلاليته وتفرده في إحداث التعلم فإن التقويم الواقعي هو الأكثر كفاءة في متابعة تعلم الطالب في الصف المعكوس، وكذلك تتضح أهمية التغذية الراجعة تكمن بأن المعلم يجد الوقت والحرية لمراقبة الطلاب إما فرديا أو جماعيا وتزويدهم بتغذية راجعة فورية تساعد في تصحيح المفاهيم وتعزيزها. كذلك تتفق مع عبد الخالق (٢٠١٣) بأن التغذية الراجعة الفعالة تتجلى في عدة نقاط وهي: أن تتصف بالدوام والاستمرارية، وأن تتم في وضوء أهداف محددة، وأن يتطلب تفسير نتائج التغذية الراجعة فهما عميقا، وتحليلاً علمياً دقيقاً. وترى الباحثة أن حصول هذه التحديات على درجة موافقة من وجهة نظر المعلمات يؤكد على أن هذه التحديات موجودة بالفعل ويجب العمل على حلها.

**التحديات الإدارية:**

**جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو العبارات المتعلقة بالتحديات الإدارية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة.**

| رقم العبارة | العبارات | | حجم التحديات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق اطلاقا | | | |
| ١ | قلة الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسجيل وإعداد الدروس. | ك | ١٠٤ | ٣٢ | ١٠ | ٦ | ١ | ٤,٥٢ | ٠,٨٣ | ٣ |
| | | ٪ | ٦٨,٠ | ٢٠,٩ | ٦,٥ | ٣,٩ | ٠,٧ | | | |
| ٢ | البرامج المقدمة في الفصول المقلوبة تأخذ الطابع النظري أكثر منه عملي. | ك | ٦١ | ٤٦ | ٢٩ | ١٥ | ٢ | ٣,٩٧ | ١,٠٥ | ٧ |
| | | ٪ | ٣٩,٩ | ٣٠,١ | ١٩,٠ | ٩,٨ | ١,٣ | | | |
| ٣ | عدم توفير انترنت عالي الجودة داخل المدرسة. | ك | ١٢٦ | ١٦ | ٦ | ٢ | ٣ | ٤,٧٠ | ٠,٧٧ | ١ |
| | | ٪ | ٨٢,٤ | ١٠,٥ | ٣,٩ | ١,٣ | ٢,٠ | | | |

| رقم العبارة | العبارات | | حجم التحديات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق اطلاقا | | | |
| ٤ | غياب عنصر التشجيع والتحفيز من جانب الإدارة للمعلم الذي يستخدم الفصول | ك | ٧٤ | ٢٨ | ٢٧ | ٢١ | ٣ | ٣,٩٧ | ١,١٨ | ٦ |
| | | ٪ | ٤٨,٤ | ١٨,٣ | ١٧,٦ | ١٣,٧ | ٢,٠ | | | |
| ٥ | قلة وعي الإدارة بأهمية الفصول المقلوبة. | ك | ٦٣ | ٣٩ | ٢٤ | ٢٣ | ٤ | ٣,٨٨ | ١,١٨ | ٩ |
| | | ٪ | ٤١,٢ | ٢٥,٥ | ١٥,٧ | ١٥,٠ | ٢,٦ | | | |
| ٦ | قلة البرامج التدريبية المقدمة من مركز التدريب في الفصول المقلوبة. | ك | ٨٨ | ٤١ | ١٦ | ٩ | - | ٤,٣٥ | ٠,٨٩ | ٥ |
| | | ٪ | ٥٧,٥ | ٢٦,١ | ١٠,٥ | ٥,٩ | - | | | |
| ٧ | قلة الخبراء المتخصصين في مجال تصميم دروس الفصول المقلوبة الإلكترونية. | ك | ٨٦ | ٤٩ | ١٣ | ٥ | - | ٤,٤١ | ٠,٧٨ | ٤ |
| | | ٪ | ٥٦,٢ | ٣٢,٠ | ٨,٥ | ٣,٣ | - | | | |
| ٨ | إدارة التقنيات التربوية في التعليم لا توفر الوسائط التربوية المساعدة للمعلم. | ك | ٩٩ | ٤٠ | ١٢ | ٢ | - | ٤,٥٤ | ٠,٦٩ | ٢ |
| | | ٪ | ٦٤,٧ | ٢٦,١ | ٧,٨ | ١,٣ | - | | | |
| ٩ | ضعف دور الإشراف التربوي في التوجيه لتفعيل طريقة التدريس باستخدام الفصول المقلوبة. | ك | ٦٠ | ٤٨ | ٢٤ | ١٩ | ٢ | ٣,٩٥ | ١,٠٨ | ٨ |
| | | ٪ | ٣٩,٢ | ٣١,٤ | ١٥,٧ | ١٢,٤ | ١,٣ | | | |
| المتوسط الحسابي العام= ٤,٢٥ | | | | | | الانحراف المعياري= ٠,٦٢ | | | | |

من خلال النظر إلى الجدول رقم (٨) يتضح أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المحور الخاص بالتحديات الإدارية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة جاءت بدرجة (كبيرة جداً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام

لهذا المحور (٤,٢٥ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والذي يبدأ (من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق بشدة" على أداة الدراسة. وقد حصلت العبارة رقم: (٣) "عدم توفير انترنت عالي الجودة داخل المدرسة" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٧٠)، وانحراف معياري (٠,٧٧). وتأكيداً لهذه النتائج يشير بيشوب (Bishop, 2013) أن التعلم المعكوس يستلزم توظيف التكنولوجيا عبر استخدام الفيديو والكمبيوتر والاستماع إلى المحاضرات التي أعدّها المعلم، إضافة إلى حل الاختبارات وممارسة التدريبات المعدة سابقاً. وترى الباحثة أن حصول هذه التحديات على درجة موافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة يؤكد على أن هذه التحديات تتعلق بتوافر التقنيات الحديثة، وضرورة امتلاك المدارس للإدارة التي تؤمن بضرورة التقنية، وتوافر الأجهزة الضرورية لتطبيق تلك الاستراتيجية في المدارس.

**التحديات الخاصة بالطلاب:**

**جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو العبارات المتعلقة بالتحديات الخاصة بالطلاب عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة.**

| رقم العبارة | العبارات | | حجم التحديات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق اطلاقا | | | |
| ١ | تكاسل الطلاب عن الاستماع للدرس خارج الصف. | ك | ٨٠ | ٤١ | ٢٠ | ١١ | ١ | ٤,٢٣ | ٠,٩٧ | ٣ |
| | | ٪ | ٥٢,٣ | ٢٦,٨ | ١٢,١ | ٧,٢ | ٠,٧ | | | |
| ٢ | لا يجيد الطلاب توظيف تطبيقات الإنترنت والتعامل مع أدواته. | ك | ٤١ | ٤٢ | ٣٨ | ٢٧ | ٥ | ٣,٥٧ | ١,١٥ | ٧ |
| | | ٪ | ٢٦,٨ | ٢٧,٥ | ٢٤,٨ | ١٧,٦ | ٣,٣ | | | |
| ٣ | عدم توفر الانترنت والأجهزة اللازمة عند جميع الطلاب. | ك | ٨٨ | ٤٣ | ١٥ | ٥ | ٢ | ٤,٣٧ | ٠,٨٨ | ٢ |
| | | ٪ | ٥٧,٥ | ٢٨,١ | ٩,٨ | ٣,٣ | ١,٣ | | | |
| ٤ | ضعف تفاعل الطلاب مع أنشطة الفصول المقلوبة. | ك | ٥٩ | ٤٩ | ٣٤ | ١١ | - | ٤,٠٢ | ٠,٩٤ | ٦ |
| | | ٪ | ٣٨,٦ | ٣٢,٠ | ٢٢,٢ | ٧,٢ | - | | | |
| ٥ | ضعف القدرة على التحاور والمناقشة والمشاركات الجماعية | ك | ٨٩ | ٥٢ | - | ١٢ | - | ٤,٤٢ | ٠,٨٤ | ١ |

| رقم العبارة | العبارات | | حجم التحديات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق اطلاقا | | | |
| | سواء إلكترونية أو مباشرة. | ٪ | ٥٨,٢ | ٣٤,٠ | - | ٧,٨ | - | | | |
| ٦ | ضعف الثقافة المعرفية لدى الطلاب في أهمية التعلم الذاتي. | ك | ٧١ | ٤٩ | ٢٧ | ٦ | - | ٤,٢١ | ٠,٨٧ | ٤ |
| | | ٪ | ٤٦,٤ | ٣٢,٠ | ١٧,٦ | ٣,٩ | - | | | |
| ٧ | قلة التواصل بين الأسرة والمدرسة. | ك | ٧٥ | ٤٤ | ٢٥ | ٨ | ١ | ٤,٢٠ | ٠,٩٤ | ٥ |
| | | ٪ | ٤٩,٠ | ٢٨,٨ | ١٦,٣ | ٥,٢ | ٠,٧ | | | |
| المتوسط الحسابي العام= ٤,١٤ | | | | | الانحراف المعياري= ٠,٦١ | | | | | |

من خلال النظر إلى الجدول رقم (٩) يتضح أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المحور الخاص بالتحديات الخاصة بالطلاب عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,١٤ من ٤,٢٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابع من المقياس المتدرج الخماسي والذي يبدأ (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق" على أداة الدراسة. وقد حصلت العبارة رقم: (٥) "ضعف القدرة على التحاور والمناقشة والمشاركات الجماعية سواء إلكترونية أو مباشرة" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٨٤). ومن هذا المنطلق يرى حسن (٢٠١٧) أن استراتيجية التعليم المقلوب تمنح المعلمين مزيداً من الوقت لمساعدة الطلاب وتلقي استفساراتهم، وتبني علاقات أقوى بين الطالب، والمعلم لترسيخ مبدأ الحوار والمناقشة البناءة بينهما. وترى الباحثة أن سبب الدرجة الكبيرة للمعوقات خاصة بالطلاب عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة هي لكونها معوقات فعلية على أرض الواقع، ويعاني منها الطلاب، لذلك يجب وضع حلول لها بالتوافق مع تطلعات ورغبات الطلاب، ودراسة المشكلات التي يطرحونها بالنقاش بينهم وبين المشرفين والمعلمين والإدارة المدرسية.

**التحديات الخاصة بالمعلم:**

**جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو العبارات المتعلقة بالتحديات الخاصة بالمعلم عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة**

| رقم العبارة | العبارات | | حجم التحديات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق اطلاقا | | | |
| ١ | ضعف إدراك المعلم لأهمية الفصول المقلوبة في البيئة التعليمية. | ك | ٣٩ | ٤١ | ٤٣ | ٢٣ | ٧ | ٣,٥٤ | ١,١٥ | ٦ |
| | | ٪ | ٢٥,٥ | ٢٦,٨ | ٢٨,١ | ١٥,٠ | ٤,٦ | | | |
| ٢ | قلة إلمام المعلم بالآلية الصحيحة لتطبيق الفصول المقلوبة. | ك | ٥٥ | ٤٥ | ٣٣ | ١٤ | ٦ | ٣,٨٤ | ١,١٣ | ٢ |
| | | ٪ | ٣٥,٩ | ٢٩,٤ | ٢١,٦ | ٩,٢ | ٣,٩ | | | |
| ٣ | عدم تمكن المعلم من استخدام البرمجيات الحديثة في إعداد دروس تتناسب مع الفصول المقلوبة | ك | ٤٣ | ٤٦ | ٤٠ | ١٩ | ٥ | ٣,٦٧ | ١,١١ | ٣ |
| | | ٪ | ٢٨,١ | ٣٠,١ | ٢٦,١ | ١٢,٤ | ٣,٣ | | | |
| ٤ | تمسك المعلم بالطريقة التقليدية. | ك | ٣٥ | ٢٩ | ٤٤ | ٣٦ | ٩ | ٣,٢٩ | ١,٢٢ | ٩ |
| | | ٪ | ٢٢,٩ | ١٩,٠ | ٢٨,٨ | ٢٣,٥ | ٥,٩ | | | |
| ٥ | الاعتقاد بأن التعليم المقلوب عبء إضافي على المعلم. | ك | ٥١ | ٣٩ | ٢٩ | ٢٧ | ٧ | ٣,٦٥ | ١,٢٣ | ٤ |
| | | ٪ | ٣٣,٣ | ٢٥,٥ | ١٩,٠ | ١٧,٦ | ٤,٦ | | | |
| ٦ | عدم تمكن المعلم من مهارات واستراتيجيات التدريس الفعال التي | ك | ٣٨ | ٣٥ | ٥١ | ٢٤ | ٥ | ٣,٥٠ | ١,١٢ | ٧ |
| | | ٪ | ٢٤,٨ | ٢٢,٩ | ٣٣,٣ | ١٥,٧ | ٣,٣ | | | |
| ٧ | ضعف مستوى الإعداد الأكاديمي للمعلم. | ك | ٢٨ | ٢٧ | ٣٦ | ٤٢ | ٢٠ | ٣,٠١ | ١,٣١ | ١٠ |
| | | ٪ | ١٨,٣ | ١٧,٦ | ٢٣,٥ | ٢٧,٥ | ١٣,١ | | | |
| ٨ | عدم تمكن المعلم من مهارات إدارة الصف المناسبة مع الفصول المقلوبة. | ك | ٣٣ | ٣٠ | ٤٨ | ٣٥ | ٧ | ٣,٣١ | ١,١٧ | ٨ |
| | | ٪ | ٢١,٦ | ١٩,٦ | ٣١,٤ | ٢٢,٩ | ٤,٦ | | | |
| ٩ | ضعف الدافعية لدى المعلم للتدريس باستخدام الفصول المقلوبة | ك | ٣٧ | ٤٨ | ٣٦ | ٢٦ | ٦ | ٣,٥٥ | ١,١٤ | ٥ |
| | | ٪ | ٢٤,٢ | ٣١,٤ | ٢٣,٥ | ١٧,٠ | ٣,٩ | | | |
| ١٠ | القيود التنظيمية في الالتزام بزمن الدرس والخطة الدراسية. | ك | ٦٣ | ٤٨ | ٣٣ | ٦ | ٣ | ٤,٠٦ | ٠,٩٨ | ١ |
| | | ٪ | ٤١,٢ | ٣١,٤ | ٢١,٦ | ٣,٩ | ٢,٠ | | | |
| | المتوسط الحسابي العام= ٣,٥٤ | | | | | الانحراف المعياري= ٠,٨٦ | | | | |

من خلال النظر إلى الجدول رقم (١٠) يتضح أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المحور الخاص بالتحديات الخاصة بالمعلم عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي

العام لهذا المحور (٣,٥٤ من ٤,٢٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والذي يبدأ (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق" على أداة الدراسة. وقد حصلت العبارة رقم: (١٠) "القيود التنظيمية في الالتزام بزمن الدرس والخطة الدراسية" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، وانحراف معياري (٠,٩٨). وتأكيداً لذلك ذكر حمدان (٢٠٠٧) أن التربويون اليوم هم أحوج الناس إلى التعلم الإلكتروني في مجال التعليم والتعلم لمواكبة مجريات هذا العصر المتنامي بشكل سريع، فالتعلم الإلكتروني له عدد من المميزات مكنته من التغلب على كثير من التغلب على كثير من العقبات التي تعرقل تعميم التعلم حول العالم.

وتعزو الباحثة السبب في الدرجة الكبيرة للمعوقات الخاصة بالمعلم عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة هي لكونها معوقات فعلية على أرض الواقع، ولذلك اتفقت غالبية أفراد الدراسة على درجة كبيرة لوجود تلك التحديات الخاصة بالمعلم، والحد منها ضرورة لفائدة العملية التعليمية ككل حيث يستفيد من ذلك المعلم والمتعلم، ويكمن ذلك بتخفيف القيود التنظيمية وجعلها في مستوى متاح للمعلم وبالتحاور والنقاش البناء بين المعلم والإدارة المدرسية.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى سنوات الخبرة؟

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova).

**جدول رقم (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| المحاور (الأبعاد) | المجموعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معوقات تدريسية وصفية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة التخطيط) | بين المجموعات | ٠,٩٨٣ | ٣ | ٠,٣٢٨ | ٠,٦٨٨ | ٠,٥٦١ |
| | داخل المجموعات | ٧٠,٩٤٤ | ١٤٩ | ٠,٤٧٦ | | |
| | المجموع | ٧١,٩٢٧ | ١٥٢ | | | |
| معوقات تدريسية وصفية عند | بين المجموعات | ٠,٨٨٨ | ٣ | ٠,٢٩٦ | ٠,٧٩٠ | ٠,٥٠١ |

| المحاور (الأبعاد) | المجموعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة التنفيذ) | داخل المجموعات | ٥٥,٨٣٤ | ١٤٩ | ٠,٣٧٥ | | |
| | المجموع | ٥٦,٨٣٤ | ١٥٢ | | | |
| معوقات تدريسية وصفية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة تقويم التعليم وتقديم التغذية الراجعة). | بين المجموعات | ١,٤٧٦ | ٣ | ٠,٤٩٢ | ٠,٨٠٠ | ٠,٤٩٦ |
| | داخل المجموعات | ٩١,٦٥٥ | ١٤٩ | ٠,٦١٥ | | |
| | المجموع | ٩٣,١٣١ | ١٥٢ | | | |
| التحديات الإدارية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة. | بين المجموعات | ١,٠٥٨ | ٣ | ٠,٣٥٣ | ٠,٨٩١ | ٠,٤٤٧ |
| | داخل المجموعات | ٥٨,٩٤٠ | ١٤٩ | ٠,٣٩٦ | | |
| | المجموع | ٥٩,٩٩٧ | ١٥٢ | | | |
| التحديات الخاصة بالطلاب عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة. | بين المجموعات | ٠,٣٤٢ | ٣ | ٠,١١٤ | ٠,٢٩٣ | ٠,٨٣٠ |
| | داخل المجموعات | ٥٧,٨٦٠ | ١٤٩ | ٠,٣٨٨ | | |
| | المجموع | ٥٨,٢٠٢ | ١٥٢ | | | |
| التحديات الخاصة بالمعلم عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة. | بين المجموعات | ٠,٥٢٥ | ٣ | ٠,١٧٥ | ٠,٢٢٩ | ٠,٨٧٦ |
| | داخل المجموعات | ١١٣,٩٤٩ | ١٤٩ | ٠,٧٦٥ | | |
| | المجموع | ١١٤,٤٧٤ | ١٥٢ | | | |

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه محاور (أبعاد) الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث أظهرت نتائج الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بها. إذ بلغت قيم (ف) الخاصة بها (٠,٦٨٨) و(٠,٧٩٠) و(٠,٨٠٠) و(٠,٨٩١) و(٠,٢٩٣) و(٠,٢٢٩) على التوالي بمستويات دلالة بلغت (٠,٥٦١) و(٠,٥٠١) و(٠,٤٤٦) و(٠,٤٤٧) و(٠,٨٣٠) و(٠,٨٧٦) على التوالي وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه محاور (أبعاد) الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسط تقديرات المعلمات على أداة الدراسة والمتعلقة بتحديات استخدام الفصل المقلوب تعزى إلى المؤهل الدراسي؟

**جدول رقم (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي**

| المحاور (الأبعاد) | المجموعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معوقات تدريسية وصفية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة التخطيط) | بين المجموعات | ٠,٢٧٢ | ٢ | ٠,١٣٦ | ٠,٢٨٤ | ٠,٧٥٣ |
| | داخل المجموعات | ٧١,٦٥٦ | ١٥٠ | ٠,٤٧٨ | | |
| | المجموع | ٧١,٩٢٧ | ١٥٢ | | | |
| معوقات تدريسية وصفية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة التنفيذ). | بين المجموعات | ٢,٣٠٠ | ٢ | ١,١٥٠ | ٣,١٧٠ | ٠,٠٥٠ |
| | داخل المجموعات | ٥٤,٤٢٢ | ١٥٠ | ٠,٣٦٣ | | |
| | المجموع | ٥٦,٧٢١ | ١٥٢ | | | |
| معوقات تدريسية وصفية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة (معوقات مرحلة تقويم التعليم وتقديم التغذية الراجعة). | بين المجموعات | ٠,٠٧٤ | ٢ | ٠,٠٣٧ | ٠,٠٥٩ | ٠,٩٤٢ |
| | داخل المجموعات | ٩٣,٠٥٧ | ١٥٠ | ٠,٦٢٠ | | |
| | المجموع | ٩٣,١٣١ | ١٥٢ | | ٠ | |
| التحديات الإدارية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة. | بين المجموعات | ٢,٢٣٨ | ٢ | ١,١١٩ | ٢,٩٠٦ | ٠,٠٥٨ |
| | داخل المجموعات | ٥٧,٧٥٩ | ١٥٠ | ٠,٣٨٥ | | |
| | المجموع | ٥٩,٩٩٧ | ١٥٢ | | ٠,٠٥٨ | |
| التحديات الخاصة بالطلاب عند | بين المجموعات | ١,٧٩٣ | ٢ | ٠,٨٩٧ | ٢,٣٨٥ | ٠,٠٩٦ |

| المحاور (الأبعاد) | المجموعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة. | داخل المجموعات | ٥٦,٤٠٨ | ١٥٠ | ٠,٣٧٦ | | |
| | المجموع | ٥٨,٢٠٢ | ١٥٢ | | | |
| التحديات الخاصة بالمعلم عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة. | بين المجموعات | ٣,٢٨٠ | ٢ | ١,٦٤٠ | ٢,٢١٢ | ٠,١١٣ |
| | داخل المجموعات | ١١١,١٩٤ | ١٥٠ | ٠,٧٤١ | | |
| | المجموع | ١١٤,٤٧٤ | ١٥٢ | | | |

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه محاور (أبعاد) الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث أظهرت نتائج الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بها. إذ بلغت قيم (ف) الخاصة بها (٠,٢٨٤) و(٣,١٧٠) و(٠,٠٥٩) و(٢,٩٠٦) و(٢,٣٨٥) و(٢,٢١٢) على التوالي بمستويات دلالة بلغت (٠,٧٥٣) و(٠,٠٥٠) و(٠,٩٤٢) و(٠,٠٥٨) و(٠,٠٩٦) و(٠,١١٣) على التوالي وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه محاور (أبعاد) الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

**خلاصة النتائج والتوصيات: أهم النتائج:**

١) **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:** اتضح أن أبرز التحديات التي تحول دون استخدام الفصول المقلوبة لدى معلمات لغتي الخالدة هي التالية:

- **معوقات مرحلة التخطيط :** تبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات مرحلة التخطيط عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ هذا المتوسط (٤,٠٩ من ٤,٢٠) وركز أفراد العينة على عبارة: عدم ملاءمة بعض الموضوعات الدراسية لطريقة الفصول المقلوبة.
- **معوقات مرحلة التنفيذ :** تبين أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات مرحلة التنفيذ جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٤,١٦ من ٤,٢٠) وقد ركز أفراد العينة على مشكلة أن الفصول المقلوبة لا تتناسب مع أعداد الطلاب الكبير.

- **معوقات مرحلة تقويم التعليم وتقديم التغذية الراجعة**: تبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات مرحلة تقويم التعليم وتقديم التغذية الراجعة) جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٧٨ من ٤,٢٠) ، وركز أفراد العينة على صعوبة تقديم التغذية الراجعة لكل طالب على حدة.
- **التحديات الإدارية**: تبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحديات الإدارية عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة جاءت بدرجة (كبيرة جداً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٢٥ من ٥,٠٠) ويرى أفراد العينة أن مشكلة عدم توفير انترنت عالي الجودة داخل المدرسة تأتي في المرتبة الأولى.
- **التحديات الخاصة بالطلاب** : تبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحديات الخاصة بالطلاب عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,١٤ من ٤,٢٠) ويرى أفراد العينة أن ضعف القدرة على التحاور والمناقشة والمشاركات الجماعية سواء إلكترونية أو مباشرة تأتي في المرتبة الأولى ضمن هذا المجال.
- **التحديات الخاصة بالمعلم** : تبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحديات الخاصة بالمعلم عند استخدام الفصول المقلوبة في تدريس لغتي الخالدة جاءت بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٥٤ من ٤,٢٠) ومن أهم هذه الصعوبات وجود القيود التنظيمية في الالتزام بزمن الدرس والخطة الدراسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٢) **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:** اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه محاور (أبعاد) الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بها.

٣) **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:** اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه محاور (أبعاد) الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية لقيم (ف) الخاصة بها.

**أهم التوصيات:**

١) ضرورة العمل على المواءمة بين المناهج الدراسية واستخدام التقنيات الحديثة (الفصول المقلوبة).

٢) العمل على تقنين أعداد الطلاب في الفصول للسماح بتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة في التدريس، مما يسهل تقديم التغذية الراجعة لطلاب كل على حدة.
٣) توفير التقنيات الحديثة للإدارة والتزود بإنترنت عالي الجودة داخل المدرسة.
٤) نشر ثقافة الحوار الفاعل والمناقشة والمشاركات الجماعية سواء إلكترونية أو مباشرة بين الطلاب والمعلمين وضمن الفصول التدريسية.
٥) المرونة في التطبيق الزمني للخطط التدريسية، والتخفيف من القيود التنظيمية في الالتزام بزمن الدرس والخطة الدراسية لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة.

**قائمة المراجع:**

**أولا : المراجع العربية**


١- الموسى، عبدالله، المبارك، أحمد (٢٠٠٥م )، التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات، ط١، الرياض: مكتبة الرشد.
٢- الكحيلي، ابتسام سعود، (٢٠١٥م)، فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم، المدينة المنورة، السعودية: دار الزمان للنشر والتوزيع.
٣- عبدالخالق، حنان محمد ، (٢٠١٣) ، نوع التغذية الراجعة ومستواها بالتعليم المدمج وقياس أثرهما على بعض نواتج تعلم طالبات برنامج الدبلوم التربوي بمقرر الحاسوب في التعليم ، تكنولوجيا التعليم "سلسلة دراسات وبحوث ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٣ ، ع١، ص ٢٠٠-١٥١ .
٤- شرير، ميسر ناصر (٢٠١٧) كانت بعنوان فاعلية توظيف بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحو لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة.
٥- قشطة، آية خليل(٢٠١٦م) أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.
٦- حمد الله، أمل فايز (٢٠١٦م) أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية.
٧- حسن هيثم عاطف، (٢٠١٧م)، التعليم المعكوس، ط.١،دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
٨- الزين، حنان (٢٠١٥م )، أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج٤، ع١، ص١٧٢-١٨٦ .
٩- حميد، آمال(٢٠١٦م)، فاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التعليمية لطالبات كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، بغزة.
١٠- الذيابات، بلال (٢٠١٣م)، فاعلية التعلم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج٢٧، ع١، ص١٨٢-٢٠٠، الجامعة الإسلامية، بغزة.
١١- بيرجمان، جوناثان، سامز ، آرون (٢٠١٤م ) " الصف المقلوب "، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج ، زكريا القاضي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ، الرياض.

١٢- الشلبي ، إلهام ( ٢٠١٧ ) ، فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة / المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مج١٣ ، ٩٩-١١٨ .
١٣- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (١٤٢٣)، التعليم الإلكتروني مفهومه وخصائصه وفوائده وعوائقه، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في ١٦-١٤٢٣/٨/١٧هـ، جامعة الملك سعود، الرياض.
١٤- حمدان، محمد سعيد (٢٠٠٧)، التجارب الدولية والعربية في مجال التعليم الإلكتروني، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، جامعة القدس، مج ١، ع١، ٢٨٧-٣٢١
١٥- عبيدات وآخرون ،(١٩٨٤م) ،" البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ب. ط، دار الفكر.
١٦- طبة ، محمد بشير ، (٢٠١٥)، تحليل المحتوى في بحوث الاتصال، الدراسات والبحوث الاجتماعية ،ع١٤/١٣، ٣١٦-٣٣٠.
١٧- أبو عيشة، إبراهيم عبد الحي (٢٠١٧م) أثر وحدة مقترحة قائمة على الفصول المنعكسة في تنمية مهارات رسم الخط العربي لدى طلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
١٨- الشكعة، هناء مصطفى (٢٠١٦م) أثر استراتيجيتي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

**ثانيا: المراجع الأجنبية:**

19-Bishop, J: L. (2013),Acontrolled Study Of the flipped classroom with numerical methods for engineers ,unpublished doctoral dissertation ,UTAH state university ,Logan ,Utah.
20-Fulton, k.(2012).Upside down and inside out :Flip Your classroom to improve student Learning ,learning & Leading with Technology,39(8),12-17.
21-Bormann, J. (2014).Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement ,Master Diss. ,University of Northern Iowa .
22-Johnson ,L.(2012):Effect of the Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course :Student and

Teacher Perceptions ,Questions and Student Achievement .Unpublished Ph.D. dissertation, College of Education and Human Development, University of Louisville, Louisville, Kentucky .

# مدى توفر خصائص الريادة لدى القادة التربويين مدير التربية والتعليم ومدير الشؤون التعليمية والفنية ومدير االشؤون المالية والإدارية ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن

إعداد

**ختام حمد عودة السواريس**

ماجستيرفي مناهج وأساليب تدريس العلوم

رئيس قسم إدارة أداء الإسناد التربوي - وزارة التربية والتعليم - الأردن

استلام البحث : ١٩ / ٤ /٢٠١٩    قبول النشر: ١٥ / ٥ / ٢٠١٩

**المستخلص:**

هَدفت هذه الدّراسة إلى معرفة مَدى توافر خصائص الرّيادة لدى القادة التّربويين: مدير التّربية والتّعليم، ومدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة، ومدير الشؤون الماليّة والإداريّة، ورئيس قسم التّدريب والتأهيل والإشراف التربويّ في مديريّات التّربية والتّعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن، وقد طوّرت الباحثة أداة الدّراسة المكونة من (٤٠) فقرة، وتمّ اختبار صدقها وثباتها، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٦٤) من القادة التّربويين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، وقد تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإبعاد خصائص الرّيادة، كما تمّ استخدام اختبار(T) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وخلصت الدّراسة إلى النتائج الآتية: توفّر خصائص الرّيادة لدى القادة التّربويين: مدير التّربية والتّعليم، ومدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة، ومدير الشؤون الماليّة والإداريّة، ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التّربية والتّعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن بدرجة كبيرة؛ فقد بلغ المتوسّط الحسابيّ حسب الدرجة الكلية لمقياس الأبعاد الثمانية ككل (٣٥٠,٥٨). عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا على توفر خصائص الرّيادة لدى القادة التّربويين تُعزى لكلّ من: الجنس، والمسمّى الوظيفي، وعدد سنوات الخدمة بالمسمّى الحاليّ، والمؤهّل العلميّ. وجود فروق دالة إحصائيًّا على توفر خصائص الرّيادة لدى القادة التّربويين تُعزى إلى الالتحاق ببرامج الرّيادة، ولصالح الفئة التي التحقت ببرامج

الرّيادة. وخرجت الدّراسة بضرورة الاهتمّام بإقرار البرامج التدريبية التي تنمّي الخصائص الرّياديّة لدى القادة التّربويين وفق احتياجاتهم.

**الكلمات المفتاحيّة** : الرّيادة، الرّياديّ، القائد الرّياديّ، الخصائص الرّياديّة.

**Abstract :**

This study aims at exploring the extent of availability of the pioneership characteristics among the educational leaders: The Director of Education, The Director of the Technical and Educational Affairs, The Director of the Financial and Administrative Affairs and The Head of Educational Training, Rehabilitation and Supervision Department in the directorates of education in the middle region of Jordan. The researcher developed the instrument of the study which was consisted of 40 items; the validity and the reliability of the study were examined. The sample of the study was out of 64 participants. The researcher used the Descriptive Analytical Method; the means and the standard deviations were calculated for the dimensions of the pioneership characteristics. The researcher used T test and ANOVA to analyze the results of the study. The findings of the study were as follows:A high level of the availability of the pioneership characteristics among the educational leaders: The Director of Education, The Director of the Technical and Educational Affairs, The Director of the Financial and Administrative Affairs and the Head of Educational Training, Rehabilitation and Supervision Department in the directorates of education in the middle region of Jordan; the mean of the total grade in the eight-dimensions measurement was 350.58.There were no statistically significant differences between the educational leaders due to gender, job title, number of service years in the current job title and the qualification. There were statistically significant differences between the participants due to attending pioneership programs; the differences were in favor of the participants who attended these programs.The study concluded that there should be more attention for adapting training programs which develop the pioneership characteristics among the educational leaders according to their needs.

**المقدمة:**

إنّ التغيرات العميقة والسريعة في مجالات المعرفة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتشغيل أثَّرت بشكل عميق في أدوار منظومة التّربية ووظائفها، إذ إنّ من المداخل الاستراتيجية للاستثمار المبدع في العنصر البشريّ، هو إعداده لمجابهة تحديات الحياة ومصاعبها، وتمكينه من المشاركة الفاعلة في التنمية والاستفادة من عوائدها ونتائجها، ولذلك فإنّ توافر خصائص الرّيادة لدى القادة يعدّ مدخلاً لتعزيز السلوك الرّياديّ، ومحاولة إقرارها متطلبًا ومتجها لترسيخ نهج الإبداع واستثمار الطاقات وزيادة فاعلية الأداء الوظيفيّ، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على الأداء المؤسّسيّ، وبالتالي ينقل المؤسّسة إلى سلّم الرّيادة.

لا بدّ أن يتوفر في المؤسّسة الرّياديّة قائد رياديّ، ولن يكون هناك إبداع من دونه، فالرّياديّ هو ذلك الشخص الذي يبنى ويبتكر الأشياء ذات القيمة الكبيرة، ويستمرّ في استثمار الفرص المتعلقة بالموارد، ويلتزم بالرؤيا، وكذلك أخذ عنصر المخاطرة (سكارنة،٢٠٠٨م).

إنّ القيادة الرّياديّة هي تنظيم مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك باستخدام السلوك الرّياديّ؛ وذلك من خلال تحسين المخاطر، والابتكار للاستفادة من الفرص المتاحة، وتحمّل المسؤولية الشخصية وإدارة التغيير داخل البيئة الديناميكية لصالح المؤسسة، إذ يساعد القادة الرّياديّون موظفيهم على العمل وفقًا لرؤيتهم الخاصة بالمؤسسة. وينفذ القائد الرّياديّ الأعمال من خلال الإلهام، كما ينظم العلاقات لتحقيق الأهداف المشتركة (الصباغ وآخرون،٢٠٠٨).

كما يقوم القائد الرّياديّ بشكل استباقيّ بتحديد الفرص المتاحة لتحقيق النفع عبر الإبداع والابتكار وفهم السوق، ثمّ يتحمل مسؤولية توفير ما يحتاجه العملاء من خلال الإدارة الفعالة للمخاطر في سبيل تحسين النتائج التي تعود على كل من المؤسسة والعميل ومتلقي الخدمة (بكار،٢٠١٨).

تناول العديد من الكتاب والباحثين موضوع الرّيادة، ولاسيما الاقتصاديون والإداريّون وعلماء النفس وغيرهم، وتعدّدت التعريفات لمصطلح الرّيادة وإن اتّفقَ الجميع على أنّ الرُّواد هم أشخاص عاديون، وأشهر تعريف للريادة هو تعريف الاقتصادي النّمساوي شمبتير (Schumpeter) (Berthold et al., 2008)، حيث عرّفّ ريادة الأعمال بأنها "عملية ابتكار طرق وأساليب جديدة وتطويرها لاستغلال الفرص الجارية" والرواد هم "أشخاص لديهم القدرة على تحويل فكرة جيدة إلى ابتكار جديد أو استخدام فكرة موجودة بطريقة مبتكرة" (Schumpeter, 1947) وبالتالي فوجود قوى الرّيادة "التدمير الخلاق" في الأسواق والصناعات المختلفة تنشىء منتجات ونماذج عمل جديدة، وهناك تعريفات أخرى مشهورة للريادة؛ ففي تعريف كانتيلون (Cantillon) تتمّثل في القدرة على تحمل المخاطرة، بينما كيرزنير

(Kirzner) ركز في تعريفه على مدى يقظة الرّياديّ وقدرته على ملاحظة ما لا يستطيع الآخرون ملاحظته ويستطيع تحقيق أرباح من خلال تلك القدرة، أمّا ساي (Say) فاقترح بأنّ الرّيادة هي القدرة على التّصرّف تحت تأثير الخطر( Berthold et al., 2008)، أمّا دافت (Daft) فعرَّفها بأنّها " بدء عمل تجاريّ وتنظيم المواد الضّروريّة له مع افتراض المخاطر والمنافع المرتبطة به" والرّياديّ هو الشخص الذي ينهمك في الرّيادة وينشغل بها من خلال إدراكه لفكرة توفير منتج أو خدمة في الأعمال وحملها إلى التطبيق الفعلي (Daft, 2010)، وعرّفَ (النجار والعلي، ٢٠٠٦) الرّيادة بأنّها "إنشاء شيء جديد ذي قيمة، وتخصيص كلّ ما يلزمه من وقت وجهد ومال، وتحمّل المخاطر المصاحبة واستقبال المكافأة الناتجة".

أمّا مبارك(٢٠٠٩) فقد أشار إلى أنّ الرّيادة ظاهرة ترتبط بالابتكار والابداع والتجديد واكتشاف الفرص الجديدة والمبادرة بتبنيها، والمخاطرة والتعامل مع الظروف غير الواضحة، والاستعداد لتقبّل الفشل، والحاجة إلى الإنجاز الذي يقود إلى النّمو والثروة، وتبنّي القيم الجديدة؛ مثل إضافة خدمات أو تحسينات جديدة أو مزايا اخرى.

كما وردت عند (الغالبي،وإدريس،٢٠١٥) بأنّها مجموعة من الخصائص المتعلقة ببدء الأعمال، والتّخطيط لها، وتنظيمها، وتحمل المخاطر والإبداع فيها.

ويشير همشري (٢٠١٣) إلى أنّ الرّيادة تعني الإرادة الحرّة الحازمة القادرة على تحويل الأفكار إلى مشروعات تصنع واقعًا جديدًا في البناء والتنمية، يقدر على مواجهة التحديات وتجاوزها، والوقوف صفًّا في التّصدي لها، وتجنّب مخاطرها، والتمّكن من صناعة الأحداث، وفرض الرأي والرؤية في كيفيّة حلّ مشاكلها وإدارة أزماتها انطلاقًا ممّا يحقّق مصالحها قبل مصالح الآخرين، وجعل الآخر يحترم ما يصدر عنك من أقوال وأفعال. إذ إنّها ليست أسلوب قيادة مثلما هي تركيز جهود القيادة والموظفين على أفعال معيّنة، إمّا لرفع فعالية تقديم الخدمة حاليًا إلى الحدّ الأقصى أو إلى تحسينها في المستقبل.

أمّا بالنسبة للشّخص الرّياديّ، فهناك مَن يراه على أنّه "الشّخص المبادر، الذي يقبل النّجاح والفشل، ويتحمّل المخاطر، ولديه القدرة على إدارة الموارد والعاملين والأصول ليجعل منها شيئا ذا قيمة، ويقدّم من خلالها شيئا مبدعًا وجديدًا (السكارنة، ٢٠٠٨). وكذلك اعتبر (الشيخ وآخرون، ٢٠٠٩) الرّياديّ أنه "المبادر في تبني الأفكار الجديدة، وهو من يكتشف الفرص، ولديه روح المخاطرة، والرؤية الواضحة، والقدرة على التّخطيط، والتعامل مع الظروف الغامضة من أجل إضافة قيمة أو تطوير منتجات لتحقيق الربح والنمو".

ومن خلال التعريفات السابقة للرّيادة والشخص الرّياديّ يلاحظ أنّها جميعها تركّز على الإبداع والابتكار لشيءٍ جديد له قيمة، على يد شخص مثابر ومتفائل، لديه أفكار

إبداعية، وطاقة عالية من العمل والمثابرة والالتزام، وتحمل ضغوط العمل. إلا أنّ توفّر الفكرة والسِّمات الشّخصيّة والسّلوكيّة للشخص الرّياديّ ليست كافية للبدء بالعمل الرّياديّ، أو إدارة المؤسسات بطريقة ريادية، فلا بدّ من توفّر مجموعة من العوامل المساعدة كمتطلبات للعمل الرّياديّ ومقوّمات له، وهنا يبرز دور المؤسسات المختلفة، التي لا بدّ أن تسهم في دعم فئة الرّياديّين؛ من خلال استهدافهم وتحفيزهم بالترقيات والجوائز والتّكريم ونشر قصص النجاح...الخ.

كما أنّ الرّياديّ بحاجة إلى دورات تدريبية متنوّعة تساعده في بناء شخصيته ومهاراته وقدراته، في مجال اللغات والتواصل مع الآخرين والتنمية البشرية وفنون الإعلان والترويج وإدارة المنظمات الخ، وحتى تنجح هذه الدورات لا بدّ أنْ تنبثق من الاحتياجات التدريبية للمستهدفين، وتراعي عند تنفيذها ظروف المتدرب والبيئة التدريبية بأكملها، لتنتهي بعملية تقييم للتدريب. ومن جهة أخرى، فإنّ العمل الرّياديّ بحاجة إلى مناخ يشجع على الاستثمار ويدعمه من خلال هيكلة تنظيمية سليمة، وبيئة قانونية مواتية، تحمي حقوق الملكية، وبراءات الاختراع، وتشجع على الاستثمار وبالأخص بالموارد البشرية.

ويمكن أن نصل إلى خلاصة مفادها أنّ الرّياديّ هو الشخص الذي يملك مهارة البناء المؤسسيّ بجانب مهارات إدارية وإبداعية في بناء الهيكل التّنظيميّ أو إدارة المؤسّسة.

أمّا الخصائص الرّياديّة فهي القدارت والسّمات الشخصية والسّلوكية والمهارات الإداريّة التي يمتلكها الرّياديّ ويحتاجها لإدارة عمله بنجاح. وسيتمّ قياس هذه الخصائص من خلال الأبعاد الآتية: (التحكم الذاتي، الحاجة إلى الإنجاز، تحمّل المخاطر، الثقة بالنّفس، التّواصل مع الآخرين، الاستقلاليّة وتحمّل المسؤولية، التّخطيط، مستوى عالٍ من الطاقة والمثابرة والالتزام).

وقد اختلف الباحثون في تحديد خصائص الرّيادة، وإن تمحور معظمها في القدرة على المخاطرة، والرغبه بالنجاح، والثقه بالنفس، والتفاؤل، والاستعداد للعمل التّطوعيّ لساعات طويلة، واتّباع المنهج المنظّم (النّجار والعلي، ٢٠٠٦) ولقد أشار دافت (Daft, 2010) إلى أنّ السّمات الشّخصيّة للرّياديّ تتجاوز أربعين سِمة؛ أبرزها ما يأتي (العمري، و ناصر، ٢٠١١):

أ. التّحكّم الدّاخلي: وهو القدرة على التّحكم بالعوامل الخارجية وضبطها لتلائم أهدافه.

ب. مستوى مرتفع من الطاقة: القدرة على العمل لساعات طويلة، وتحمل الجهد الشاق والمضني.

ج. الحاجة إلى الإنجاز: الدافعية لإشباع الرغبة في الانجاز بدرجات عالية؛ حيث يختار الظروف التى توفر له النجاح في عمله المتسم بالتحدي والأهداف الصعبة.

د. تحمّل الغموض: لا يتأثر بالفوضى وعدم التأكد، وهذه السمة مهمة؛ لأن الظروف الغامضة وغير المتأكدة ميزة الأعمال الرّياديّة.
ه. الوعي بمرور الوقت: الرغبة في إنجاز الأعمال اليوم وكأنّ الغد لن يأتي، فهو يستغلّ الوقت بشكل جيّد.
و. الثّقة بالنّفس: هذه السمة تساعد الرّياديّ على كسب المزيد من الزّبائن، والتّعامل مع التّفاصيل الفنيّة، واستمّرارية العمل.
ز. الاستقلاليّة بالعمل.
ح. المجازفة المحسوبة وبخيارات معقولة.
ط. القدرة على تحديد الفرص الخلّاقة.

وفي هذا إشارة إلى أنّ الحديث عن خصائص الشّخص الرّياديّ يعني الحديث عن مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والسّلوكات التي يجب أن يمتلكها الشّخص حتى يصبح رياديًّا، بعضها موروث لديه وبعضها مكتسب بالتّعلم والتّدريب.

وبوجه عام يلجأ الباحثون في مجال الرّيادة إلى ربط الأعمال الرّياديّة بالإبداع والمخاطرة، والقدرة على حسن استثمار التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها، وبعد مطالعة مجموعة من الأدبيات ذات العلاقة، يمكن الحديث عن الصفات التي أجمع عليها معظم خبراء الرّيادة في ما يأتي: الرغبة في تحمل المخاطرة، والاستعداد للعمل لساعات طويلة، وتحمل الضّغوط، والوعي بمرور الوقت، والثقة بالنفس، والحاجة إلى الإنجاز، والرغبة في النّجاح، وامتلاك مهارات إدارية (تخطيط، تنظيم، رقابة، قيادة)، ومهارات اتصال وتواصل مع الآخرين، والتّحكّم الذّاتي، والبحث عن المعلومات اللازمة للعمل، والعمل على تحليلها، والمبادرة، والانتباه للفرص واقتناصها، والقدرة على التأثير في الآخرين وإقناعهم، والتعلم من الأخطاء والتجارب، والتعامل مع الفشل، وإدارة الأعمال التقنيّة، وقدرات تكنولوجية (السكارنة، ٢٠٠٨) و(حامد وإرشيد، ٢٠٠٧) و(النجار والعلي، ٢٠٠٦) و(Ahmad، ٢٠١٠) و(Ismail، ٢٠٠٩).

يلاحظ ممّا سبق أنّه من الصعب تحديد قائمة بخصائص الرّياديّ يمكن تعميمها على كافة الرّياديّين، ولربما يستحدث علماء لاحقون مجموعة أخرى من الصّفات الشّخصيّة أو السّلوكيّة للشخصية الرّياديّة، إلا أنه ولغايات هذا الدّراسة سيتمّ قياس مستوى توفّر خصائص الرّيادة لدى القادة التّربويين: مدير التّربية والتّعليم، ومدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة ، ومدير الشؤون الماليّة والإداريّة، ورئيس قسم التّدريب والتأهيل والإشراف التربويّ في مديريّات التّربية والتّعليم التابعة لإقليم الوسط بالاستناد إلى الخصائص الآتية:

١. التّحكّم الذّاتي: الشّخص الرّياديّ يتغلب على العوامل البيئية المحيطة به، ولا يسمح لها بالسيطرة عليه، فهو لا يؤمن بالحظّ كأساس لنجاحه في الحياة، بل

يعتمّد على قدراته ومعارفه، ولا يستسلم للفشل أبدًا؛ لذلك تراه يعمل بجدّ واجتهاد وصولاً إلى أهدافه.

٢. الحاجة إلى الإنجاز: الرّياديّ لديه الدافعية للإنجاز وحبّ التمّيز، فهو دائمًا يرغب بزيادة مسؤولياته، وتطوير مهاراته، ويحلّ المشكلات التي يواجهها، كما أنه متمّيز عن باقي زملائه.

٣. تحمّل المخاطر: يتسم الرّياديّ بقدرته على تحمّل المخاطر، والعمل في ظلّ حالات عدم التأكد، والتّضحية بموارده الماليّة ووقته وجهده مقابل وصوله للهدف، فهو لا ينظر للماضي ويهتمّ بالمستقبل.

٤. الثقة بالنّفس: الرّياديّ واثق بنفسه وبقدراته وتفكيره، ممّا يساعده على كسب الآخرين، فهو يمتلك القدرة على إدارة الفريق وقيادته، ويشكّل مرجعيّة للآخرين الذين يشاورونه في حلّ المشاكل، حتى في حلّ مشاكلهم الشّخصيّة، كونهم يثقون به وبأفكاره.

٥. التّواصل مع الآخرين: الرّياديّ هو إنسان متفائل يحبّ التّواصل مع الآخرين، لديه طاقة إيجابيّة يستثمرها في علاقاته مع المُحيطين، ويفضّل دائمًا أن يسمع ويحلّل ثم يعطي رأيه.

٦. الاستقلاليّة: الإنسان الرّياديّ إنسان مستقلّ، يحب أن يكون رئيسًا لا مرؤوسًا، يتّخذ قراراتِه بنفسه بعيدًا عن تأثيرات المُحيطين، ويبحث دائمًا عن مصدر للتشغيل الذّاتي في محاولة لتحقيق الاستقلال الماليّ، وهو شخص يتحمّل مسؤولية قراراته بغضّ النّظر عن النتائج.

٧. التّخطيط: فالرّياديّ شخص لديه أهداف واضحة، وخطط للتّشغيل، يعدّلها حين اللزوم، ويسعى دائما إلى الوصول لأهدافه بأقل التكاليف.

٨. مستوى عالٍ من الطاقة والمثابرة والالتزام: فلديه الرغبة في العمل لساعات طويلة، وتحمل ضغوطات العمل، فهو شخص يقوم بكل ما هو مطلوب منه، أو يزيد عليه.

**الدراسات السابقة:**

رجعت الباحثة إلى الدراسات السابقة التي تناولت الرّيادة وخصائص الرّيادة في البيئتين: العربية والاجنبية، وقد تشعّبت هذه الدّراسات إلى أثر الخصائص الرّياديّة لدى الشّركات والبنوك والمنظّمات، وكذلك أثرها في متطلّبات التّخطيط الاستراتيجيّ والتوجّهات المستقبليّة، إضافة إلى توافرها لدى الإداريين على مستوى الجامعات، وتمّ الرّجوع إلى الدراسات الآتية:

أجرى (فارس، ٢٠١٦ ) دارسة بعنوان "العلاقة بين الخصائص الرّياديّة لدى الإدارة العليا في البنوك التجارية والتّخطيط الاستراتيجيّ في قطاع غزة"، هدفت إلى التّعرف على العلاقة بين الخصائص الرّياديّة بأبعادها (الثقة بالنّفس، والمبادرة، وحبّ

الإنجاز، والاستقلاليّة، والإبداع، والمخاطرة) لدى الإدارة العليا في البنوك التجارية والتّخطيط الاستراتيجيّ في قطاع غزة، وذلك على المديرين في البنوك التّجارية، واعتمد الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، كما اعتمد الاستبانة أداةً لجمع المعلومات المطلوبة للدارسة، ووزّعت على ( ١٦٤) مديرًا، واشتملت عينة الدارسة على المديرين العاملين في البنوك التجارية بطريقة الحصر الشّامل. وكان من أبرز نتائج الدّارسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة طردية بين الخصائص الرّياديّة والتّخطيط الاستراتيجيّ، وكانت نسبة توفر الخصائص الرّياديّة(٧٧,١٥%)، وأوصت الدارسة بضرورة تنمية السّمات والخصائص الرّياديّة عند المديرين العاملين في البنوك التجارية بمحافظات غزة؛ لما له من أثر في نجاح أو فشل الاستراتيجية التي يتخذونها.

وأشارت دارسة قام بها (شمس الدين و آخرون، ٢٠١٦ ) بعنوان:" تأثير الخصائص الرّياديّة في متطلبات الرّيادة الاستراتيجية" دارسة استطلاعية لأراء عينة من القيادات الإداريّة في عينة من كليات جامعة صلاح الدين/أربيل". هدفت الدّراسة إلى التعرف إلى أثر الخصائص الرّياديّة التي تتمّثل في (الخصائص الشّخصيّة، والخصائص السّلوكية، والخصائص الإداريّة) في متطلبات الرّيادة الاستراتيجية في عيّنة من كليّات جامعة صلاح الدين بأربيل العراق، وتكوّن مجتمّع الدّراسة من بعض الكليات (تربية الأساس، والزارعة، والإدارة والاقتصاد) عيّنة لها، وعينة من القيادات الإداريّة فيها. اعتمّد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي في اختبار فرضيات الدّراسة، وصمّمت استبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تمّ توزيع (٧٠) استبانة على القيادات الإداريّة في الكليات المبحوثة بمعدل استرداد ( ٩٤,٢٨% ) وتوصلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج؛ أبرزها ما يأتي: وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين الخصائص الرّياديّة ومتطلبات الرّيادة الاستراتيجيّة، ووجود تأثير معنويّ للخصائص الرّياديّة على متطلبات الرّيادة الاستراتيجيّة.

وفي دارسة قام بها (البلعاوي، ٢٠١٥) بعنوان " أثر الخصائص الرّياديّة لدى الإدارة العليا على النمو في شركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بقطاع غزة " هدفت هذه الدارسة إلى التعرف على أثر الخصائص الرّياديّة بأبعادها (الحاجة للإنجاز، والحاجة للاستقلالية، والإيمان الذاتي، والمخاطرة، والابداع) لدى الإدارة العليا على النّمو في شركات تكنولوجيا المعلومات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة أداته في جمع المعلومات، وتكوّنت عيّنة الدّارسة من (٧٨) مفردة بأسلوب الحصر الشامل.

ومن أبرز نتائج الدارسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائيّة بين الخصائص الرّياديّة وبين النمو في شركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بغزة، ووجود علاقة تأثير بين ابعاد الخصائص الرّياديّة (إلا في

بعد الاستقلالية) على النمو في هذه الشـــركات، وأن مستوى الخصـــائص الرّياديّــة لــدى الإدارة العليــا في شـــركــات تكنولوجيــا المعلومــات بقطــاع غزة هي من وجهة نظر الإدارة العليا(٨٢,٦%)، وأوصـــت الدارســـة بضـــرورة تحفيز مديري الشركات على إتمّام المهام المنوطة بهم من خلال وضع سياسات تحفيزية للمبدعين في العمل.

كما أجرى (المومني،٢٠١٤) دارســة بعنوان:" أثر الخصــائص الرّياديّة للعاملين في تحقيق التوجهات المســتقبلية للجامعات الخاصة الأردنية بمدينة عمان- دارسة تطبيقية". هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر الخصائص الرّياديّة للعاملين في تحقيق التوجهات المستقبلية في الأردن للجامعات الخاصة الأردنية بمدينة عمان. وقد تكون مجتمّع الدّراسة من (١٧) جامعة من الجامعات الخاصة في مدينة عمان، أما عينة الدّراسة فقد شملت الجامعات الخاصة في مدينة عمان، وعددها (٧) جامعات. أما وحدة المعاينة والتحليل فقد تكونت من القيادات الجامعية العليا في تلك الجامعات ممثلة في عمداء الكليات في هذه الجامعات، والبالغ عددهم (٦٢)عميدًا. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث (المنهج الوصفيّ التحليليّ، وصممت استبانة كأداة لجمع البيانات تمّ توزيعها على المبحوثين بنسبة استرداد (٩١,٩%) وتوصلت الدّراسة إلى عدد من النتائج؛ أبرزها ( أنّ مستوى الخصائص الرّياديّة لدى عمداء الكليات في الجامعات الخاصة الأردنية في عمان كان مرتفعًا، ووجود أثر ذي دلالة إحصائيّة للخصائص الرّياديّة (الثقة بالنفس، والمبادرة، وحبّ الإنجاز، والاستقلاليّة، وتحمّل المسؤوليّة، والإبداع، والمخاطرة) للعاملين في الجامعات الخاصّة الأردنيّة في مدينة عمان في تحقيق التوجهات المستقبيلية من وجهة نظر عمداء الكليات عند مستوى دلالة ($\leq$ ٠,٠٥ $\alpha$)، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين المتغيّرات المستقلة للخصائص الرّياديّة بأبعادها على تحقيق التوجهات المستقبلية للجامعات الخاصة الأردنية في مدينة عمان عند مستوى دلالة ( $\leq$ ٠,٠٥ $\alpha$ ).

وأجرى (السلطاني،٢٠١٣ م) دارسة بعنوان "التوجه الرّياديّ في منظمات الأداء العالي: دارسة تحليلية لآرء عينة من القيادات الإداريّة في جامعة الإمارت العربية المتحدة" هدفت هذه الدارسة إلى قياس أثر الخصائص التي تمّيز منظمات الأداء العالي (خصائص التصميم، وخصائص الاستراتيجية، وخصائص العملية، وخصائص التكنولوجيا، وخصائص القيادة، وخصائص الأفراد، وخصائص الثقافة، وخصائص التّوجه الخارجيّ) في التوجه الرّياديّ لتلك المنظمات والكشف عن مستوى ممارسة الجامعة لسلوك التوجه الرّياديّ في ضوء الأبعاد (الابداع، وتقبل المخاطرة، والاستباقية). واعتمّدت الدارسة الأسلوب الوصفي التحليلي، واعتمّدت الاستبانة كأداة جمع بيانات رئيسية. ومن أبرز نتائج الدارسة وجود علاقة ارتباط إيجابية عالية ذات دلالة إحصائيّة بين خصائص منظمات الأداء العالي والتوجه

الرّياديّ لكليّات الجامعة، وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة لخصائص منظمات الأداء العالي على التوجه الرّياديّ لكليات الجامعة .
وأوصت الدارسة بالتأكيد على أهمية خصائص منظمات الأداء العالي، التي تمّيزت بها الجامعة في تحقيق نتائج الأداء المتميّز.
في حين أشارت دارسة (النوفل وآخرون، ٢٠١١) بعنوان:" مدى توافر الخصائص الرّياديّة لدى القادة الإداريين دارسة استطلاعية لإراء عينة من رؤوساء الأقسام العلمية في جامعة الموصل". هدفت الدارسة إلى الكشف عن الخصائص الرّياديّة لدى القادة الإداريين من خلال استطلاع آراء عينة من رؤوساء الأقسام العلمية في جامعة الموصل. استخدم الباحثون فيها المنهج الوصفيّ التحليلي للوصول إلى النتائج، وتمّثلت عينة الدارسة بعدد من كليات جامعة الموصل(كلية الإدارة والاقتصاد، وكلية التّربية، وكلية العلوم، وكلية الآداب، وكلية الزارعة، وكلية التّربية الرياضية، وكلية علوم الحاسبات)، وقد تمّ اختيار عينة عشوائية من رؤوساء الأقسام العلمية، بلغ عددهم (٤٠) فردًا من بين (٥٦) رئيس قسم، وقد عدت الاستبانة كأداة ريئسية في جمع البيانات. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدارسة توافر مجموعة من الخصائص الرّياديّة لدى المبحوثين، تمثّلت في (تحمل المخاطر، والرغبة في الاستقلاليّة، والثقة بالنّفس، والتفاؤل، وغياب الرّضا عن كلّ ما هو سائد لدى الاخرين، والاستعداد الطّوعيّ للعمل ولساعات طويلة) بدرجة مرتفعة. كما ويوجد تفاوت نسبيّ في توافر تلك الخصائص؛ لوجود الفوارق بين المبحوثين في شتى النّواحي ( الذهنيّة والعضليّة ...الخ)، كما وسجّلت خاصتا (تحمّل المخاطر، والاستعداد الطّوعي للعمل ولساعات طويلة) الأسبقيّة في توافر الخصائص الرّياديّة لدى المبحوثين بنسبة (٩٢,٥% ) لكلّ خاصية.
وطبّق ( AL-Damen,2015 ) دارسة بعنوان: "أثر خصائص الرّياديّين على نجاح شركات الأعمال، دارسة تطبيقية على شركات توريد الأجهزة الطبية في الأردن" هدفت إلى الكشف عن أثر الخصائص الرّياديّة، المتمثلة في الأبعاد الآتية: (الحاجة إلى الإنجاز، والثقة بالنّفس، والمبادرة، والاستقلاليّة، وتحمّل المسؤولية، وتحمّل المخاطرة، والخبرة) لدى مالكي ومديري الشّركات الصّغيرة لتوريد الأجهزة الطبّيّة في العاصمة الأردنية عمّان على النجاح الاقتصاديّ.
استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ للوصول إلى النّتائج، وتكوّن مجتمع الدّراسة من الشّركات الصغيرة لتوريد الأجهزة الطبية في عمان - المسجلة في وازرة الصناعة - وعدد العاملين فيها أقل من (٢٢) عاملًا البالغ عددها ( ٦٦) شركة، وتمّ استخدام أسلوب الحصر الشّامل لاستطلاع آراء مجتمع الدارسة، وصمّمت استبانة كأداة لجمع البيانات، تمّ توزيعها على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم (١٥٠) مالكًا ومديرًا، وكانت نسبة الاسترداد٧٧%، وتوصلت الدارسة إلى نتائج أهمّها: وجود أثر

موجب للخصائص الرّياديّة لأفراد مجتمع الدارسة على النّجاح الاقتصادي للشّركات الصّغيرة لتوريد الأجهزة الطبيّة في عمان.

كما أجرى ( Kushoka,2014) دارسة بعنوان "تأثير الإطار المؤسسي والتوجه الشخصي على السلوك الرّياديّ لدى الطلبة في تنازنيا" هدفت الدارسة إلى التحقق من دور الأطر المؤسسية والموقف الشخصي في التأثير على الطالبات من حملة البكالوريوس في بدء الأعمال التجارية في تنازنيا. واعتمّدت الدارسة الأسلوب الوصفي التحليلي، واستخدمت الدارسة الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات اللازمة، وقد بلغت عينة الدارسة( ١٨٨ ) طالبة.

ومن أبرز نتائج الدارسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين الأطر المؤسسية والموقف الشخصي والنية الرّياديّة، وأن الأطر المؤسسية والموقف الشخصي لها تأثير على الطلبة في توجهاتهم الرّياديّة.

واجرى ( Dudnik,2013) دراسة بعنوان"الرّيادة في شركة Topicus الهولندية " هدفت إلى تسليط الضوء على العلاقة بين الخصائص الرّياديّة والنّجاح الاقتصادي في شركة Topicus في هولندا.استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج، وقد تمّ فحص مدى تأثير الخصائص الرّياديّة (الحاجة للإنجاز، والاستقلالية، والحاجة إلى الطاقة، والقدرة على التحمل، والمخاطر، والوعي بالسّوق، والإبداع، والمرونة) لدى العاملين على النجاح الاقتصاديّ بشركة Topicus في هولندا. وعلى ضوء هذه المتغيرات طبق الباحث أداة قياس دولية للخصائص الرّياديّة (E-SCAn )على جميع العاملين في الشركة، البالغ عددهم(٣٣٥) عاملًا. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدارسة: وجود تأثير إيجابي لتوافر الخصائص الرّياديّة لدى العاملين على النجاح الاقتصادي في الشركة.

**تعقيب على الدراسات السابقة**

من خلال مراجعتي الدراسات السابقة تبيّن لي أنّ جلّها تناول الرّيادة من منظور اقتصاديّ لدى الشركات والبنوك والصناعات وأثرها على النّمو، وتناول عدد منها مفهوم الرّيادة وعلاقتها مع التوجهات المستقبلية لدى القادة في المؤسسات المختلفة، إضافة إلى ارتباطها بمتطلبات الرّيادة الاستراتيجية، وبمقارنة الدّراسة الحالية بالدّراسات السابقة نجد أنّ الدّراسة الحالية تبحث خصائص الرّيادة وتوافرها لدى القادة التّربويين في المؤسسات التّعليميّة.

كما تسلط الضوء على مستوى توافر خصائص الرّيادة لدى القادة التّربويين في مديريات التّربية والتّعليم التابعة لإقليم الوسط في البيئة الأردنية من خلال متغيرات الجنس، والمسمّى الوظيفيّ، وعدد سنوات الخدمة في المسمّى الحاليّ، والمؤهّل العلميّ، والالتحاق ببرامج الرّيادة، إضافة إلى قياسها خصائص الرّيادة من خلال ثمانية أبعاد، على خلاف الدراسات السابقة التي تناولتها بابعاد من (٤-٦) فقط.

وتجدر الإشارة إلى ندرة الدراسات في البيئة الإردنية التي تناولت خصائص الرّيادة في المجال التربوي، على حد علم الباحثة، لذا تعدّ هذه الدّراسة ذات منظور تربويّ؛ من حيث المحتوى الفكريّ، كما أن هذه الفئة هي الأكثر توجّهًا نحو الرّياديّة، حسب ما أشارت إليه الدراسات السابقة، ولم تلق هذه الفئة من المبحوثين الاهتمّام الكافي من قبل الباحثين _ في حدود علم الباحثة_ على الرغم من أهميتها ودورها في العملية التّعليميّة والمجتمع، وعليه فسوف تسهم هذه الدّراسة في توجيه الأنظار نحو هذه الفئة، لمعرفة مستوى الرّياديّة والعمل على تطويرها من قبل المعنيين من خلال برامج التدريب الملائمة.

**أهميّة الدّراسة:**

تكمن أهمية الدّراسة في الكشف عن مدى توافر خصائص الرّيادة لدى القادة التّربويين: مدير التّربية والتّعليم، ومدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة، ومدير الشؤون الماليّة والإداريّة، ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التّربية والتّعليم لإقليم الوسط، سيما وأن هذه المسمّيات الوظيفية هم من صانعي القرارات في المؤسسة التّعليميّة، الأمر الذي يتطلب منهم التّحلي بخصائص الرّيادة في إدارة المؤسسة فنيًّا وإداريًّا؛ لينعكس ذلك إيجابًا على البنية التحتية والكوادر العاملة؛ لضمان تجويد العملية التّعليميّة التعلّميّة، وبكافة عناصرها، وصولاً إلى مخرجات تربويّة ضمن المعايير الوطنية والخطط الاستراتيجيّة، تمّهيداً لنشر ثقافة المؤسسة التّعليميّة الرّياديّة، وتقديم التّوصيات اللازمة لذوي العلاقة، الأمر الذي يساعد في بناء قادة رياديين لديهم ما يلزمهم من مقومات الرّيادة.

إضافة إلى تسليط الضوء على خصائص الرّيادة وعلاقتها بمتغيّرات متنوعة؛ هي (الجنس، المسمّى الوظيفيّ، وعدد سنوات الخدمة في المسمّى الحاليّ، والمؤهّل العلميّ، والالتحاق ببرامج الرّيادة).

علاوة على تقديم معرفة نظرية حول مفهوم الرّيادة، وخصائص الرّياديّ؛ لفتح المجال أمام الباحثين الآخرين لمعالجتها من منظور تربوي على مستويات وبيئات مختلفة، وصولاً إلى نشر ثقافة الرّيادة في المؤسسات التّعليميّة.

**مشكلة الدّراسة وأسئلتها:**

تسعى كلّ مؤسسة إلى رفع الكفاءة الإداريّة والفنيّة لدى موظفيها ومستوى أدائهم الفعليّ، بل وتسعى إلى اكثر من ذلك بأن تغرس الخصائص الرّياديّة لدى موظّفيها، وتحقيق توجّهاتها وأهدافها وتطلعاتها، لذلك فإنّ تنمية الخصائص الرّياديّة للموظفين تعدّ من الأمور التي تسعى إليها المؤسسات بشكل عام؛ إذ إنّ امتلاك هذه الخصائص يزيد من فاعلية الأداء الوظيفيّ ممّا ينعكس إيجابًا على الأداء المؤسّسي، ونشر ثقافة الرّيادة.

كما تبيّن أنّ الدّراسات التي تناولت الخصائص الرّياديّة في المؤسسات التّعليميّة في الاردن نادرة، إضافة إلى عمل الباحثة في موقع وظيفيّ متقدّم في المجال نفسه، وذلك يعزز الشعور بمشكلة الدّراسة الحالية، وبالتحديد حاولت هذه الدّراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى توافر خصائص الرّيادة لدى كلّ من: مدير التّربية والتّعليم، ومدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة، ومدير الشؤون الماليّة والإداريّة، ورئيس قسم التّدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التّربية والتّعليم التابعة لإقليم الوسط مرتبة حسب الأهمية؟
٢. هل هناك تأثير ذو دلالة إحصائيّة عند المستوى $(\alpha=0.05)$ للمتغيرات الديموغرافية على خصائص الرّيادة؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

أ. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ تعزى إلى الجنس؟
ب. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى إلى المسمّى الوظيفي؟
ج. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ تعزى إلى عدد سنوات الخدمة في المسمّى الحالي؟
د. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ تعزى إلى المؤهّل العلميّ؟
ه. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة) $(\alpha=0.05)$ تعزى إلى الالتحاق ببرامج الرّيادة ؟

**مصطلحات الدّراسة**

- الخصائص الرّياديّة: القدارت والسمات الشخصية والسلوكية والمهارات الإداريّة التي يمتلكها الرّياديّ ويحتاجها لإدارة عمله بنجاح. وسيتمّ قياس هذه الخصائص من خلال الأبعاد الآتية: (التّحكم الذاتي، والحاجة إلى الإنجاز، وتحمّل المخاطر، والثّقة بالنّفس، والتّواصل مع الآخرين، والاستقلاليّة وتحمّل المسؤوليّة، والتّخطيط، وتحقيق مستوى عالٍ من الطّاقة والمثابرة والالتزام).
- مديرية التّربية والتّعليم: قطاع حكوميّ ينظّم العمليّة التّعليميّة، ويشرف عليها، في منطقة محدّدة في حيّز جغرافيّ تابع لوزارة التّربية والتّعليم، وتقسم المديريّات إلى ثلاثة قطاعات؛ هي: قطاع الجنوب، وقطاع الوسط، وقطاع الشمال، إذ تشارك المديريات في تحقيق رؤية وزارة التّربية والتّعليم ورسالتها؛ من خلال اتّباع السّياسات والتوجّهات القوميّة للتّعليم في مدارس التّعليم الحكوميّ في مدن المملكة كلّها، انسجامًا مع الفلسفة التّربوية الخاصّة بها، المستمدة من الدّستور الأردني

والحضارة العربية الإسلامية ومبادئ الثّورة العربيّة الكبرى والتّجربة الوطنيّة الأردنية.
- القائدالتّربويّ: هو الشّخص الذي يستخدم نفوذه وقوته ليؤثر على سلوك وتوجّهات الأفراد من حوله؛ لإنجاز أهداف محددة.

**حدود الدّراسة ومحدداتها:**

الحدود الزمانية : تمّ تطبيق الدّراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠١٨.
الحدود المكانية : تمّ تطبيق الدّراسة في مديريات التّربية والتّعليم التابعة لإقليم الوسط.
الحدود الموضوعية : اقتصار الدّراسة على الخصائص المحددة.
اقتصار الدارسة على عينة من القادة التّربويين: مدير التّربية والتّعليم، ومدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة، ومدير الشؤون الماليّة والإداريّة، ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التّربية والتّعليم التابعة لإقليم الوسط.
تتحدد نتائج الدّراسة بطريقة اختيار العيّنة، ومدى تمثيلها لمجتمع الدّراسة، وكذلك بصدق إجابة أفراد العيّنة.

**الطريقة والإجراءات**

**مجتمع الدّراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدّراسة من القادة التّربويين: مدير التّربية والتّعليم، ومدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة، ومدير الشؤون الماليّة والإداريّة، وريئس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التّربية والتّعليم في الأردن، البالغ عددها (٤٢) مديرية تربية وتعليم، موزّعة على الأقاليم الثلاثة في المملكة؛ حيث إنّ عدد مديريات التّربية والتّعليم في إقليم الشّمال (١٣) مديريّة، وفي الوسط (١٨) مديريّة، وفي الجنوب (١١) مديريّة.

وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من القادة التّربويين: مدير التّربية والتّعليم، ومدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة، ومدير الشؤون الماليّة والإداريّة، ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التّربية والتّعليم التابعة لإقليم الوسط، وقد اختيرت بطريقة قصديّة كون الباحثة تعمل في العاصمة عمّان لضمان سهولة الوصول إلى أفراد العيّنة جمعيهم، وبلغ عددهم( ٧٢) قائدًا وقائدة، وتمّ توزيع الاستبانة على أفراد العيّنة، ثمّ استرداد (٦٤) استبانة، بنسبة (٨٨,٨%)، وتعدّ هذه النسبة ممتازة لإجراء المعالجات الإحصائيّة المطلوبة.

**وصف خصائص عينة الدّراسة:**

لقد حدّدت الباحثة خصائص عيّنة الدّراسة من خلال البيانات المتنوّعة التي تخصّ المعلومات الشخصيّة التي ذكرها أفراد عينة الدّراسة في الإجابة عن البيانات الأولية في الاستبانة التي تشتمل على الخصائص الآتية الواردة في الجدول رقم (١):

الجدول (١)
وصف خصائص عينة الدّراسة

| الرقم | المتغير | البدائل | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الجنس | ذكر | ٤٩ | ٧٦,٥٦ |
| | | أنثى | ١٥ | ٢٣,٤٤ |
| ٢ | المسمّى الوظيفي | مدير التّربية والتّعليم | ١٤ | ٢١,٨٨ |
| | | مدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة | ١٦ | ٢٥,٠٠ |
| | | مدير الشؤون الماليّة والإداريّة | ١٦ | ٢٥,٠٠ |
| | | رئيس قسم التّدريب والتأهيل والإشراف التربوي | ١٨ | ٢٨,١٣ |
| ٣ | عدد سنوات الخدمة في المسمّى الحالي | أقل من ٣ سنوات | ٤٦ | ٧١,٨٨ |
| | | أكثر من٣وأقل من ٥ | ٨ | ١٢,٥٠ |
| | | أكثر من ٥ سنوات | ١٠ | ١٥,٦٣ |
| ٤ | المؤهّل العلميّ | دبلوم عال | ١٤ | ٢١,٨٨ |
| | | ماجستير | ٢٨ | ٤٣,٧٥ |
| | | دكتوراه | ٢٢ | ٢٤,٣٨ |
| ٥ | الالتحاق ببرامج الرّيادة | نعم | ٢٦ | ٤٠,٦٣ |
| | | لا | ٣٨ | ٥٩,٤ |

يتضح من الجدول السابق أنّ أغلب أفراد العيّنة من الذكور بنسبة (٧٦,٥٦%)، وهذا يعكس الثقافة التي كانت سائدة في المجتمع الاردني، أمّا في الآونة الأخيرة فقد ازداد الاهتمام بمراعاة النّوع الاجتماعيّ وتمكين المرأة، وباتت الإناث تشكّل نسبة أعلى في تقلّد الوظائف العليا في المؤسسات. أمّا بالنّسبة للمسمّى الوظيفيّ، فيشير الجدول اعلاه إلى أنّ رؤساء أقسام التدريب والتأهيل والإشراف التربوي المستهدَفين قد أجابوا عن أداة الدّراسة جميعهم، في حين كان هناك شاغران بمسمّى مدير التّربية والتّعليم، في الوقت الذي لم يتمّكن اربعة أفراد العيّنة من الإجابة لظروف خاصة. وعن عدد سنوات الخدمة فيشير الجدول أعلاه إلى أنّ نسبة مَنْ بلغت خدمتهم أقلّ من ٣ سنوات شكلت (٧١,٨٨%)، وهذا يدلّ على أنّهم التحقوا بهذه المسمّيات حديثًا بحسب السّلم الوظيفيّ، وعن المؤهّل العلميّ نجد ان درجة الماجستير بلغت ما نسبته (٤٣,٧٥%)، وفي هذا إشارة إلى تنافس القادة التّربويين للحصول على الشّهادة الجامعية الأعلى، إضافة إلى أنّ إشغار وظيفة رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي يشترط الحصول على درجة

الماجستير كحدّ إدنى. أمّا عن الالتحاق ببرامج الرّيادة فإنّ (٥٩,٤%) من أفراد العيّنة لم يلتحقوا بالبرامج التي تقدّمها الوزارة بالتنسيق مع جهات خارجية، والتي عادة ما يكون العدد المطلوب فيها قليلًا، فيما يقوم البعض بالالتحاق بها بشكل شخصيّ خارج أسوار الوزارة، ممّا يعني أنّ على الوزارة أن تستهدف في برامجها هذه كافة الفئات، بحيث تكون جزءًا من خططها التدريبية لتنمية الموارد البشرية.

**أداة الدّراسة**

قامت الباحثة بتطوير استبانة كأداة رئيسة للدراسة، وذلك بعد معاينة مستفضية لادبيات الرّيادة وخصائص الرّياديّ، وقد اعتمّدت الخصائص الآتية: ( التّحكم الذّاتي، والحاجة إلى الإنجاز، وتحمّل المَخاطر، والثقة بالنّفس، والتّواصل مع الآخرين، والاستقلاليّة، والتّخطيط ، ومستوى عالٍ من الطّاقة والمثابرة والالتزام )، حيث تضمّنت الاستبانة قسمين؛ هما: البيانات الشّخصيّة لعيّنة الدّارسة، وفقرات متعلّقة بخصائص الرّيادة ضمن (٤٠) فقرة خاصة.

وقد تمّ اعتمّاد مقياس من ( ١- ١٠) لفقرات الاستبانة، حيث إنّه كلّما اقتربت الدرجة من ( ١٠) دلّ ذلك على الموافقة بدرجة كبيرة على ما ورد في الفقرة.

**صدق الاداة**

تمّ عرض الاستبانة بصورتها الأوّليّة على سبعة محكّمين من ذوي الخبرة في المجال التربوي، وتمّ الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها المحكّمون واستبعاد الفقرات التي لم يوافقوا عليها، وعددها(٨) فقرات، حيث أشاروا بعدم صلاحيّتها، لتصاغ الاستبانة بصورتها النهايئة من (٤٠) فقرة فقط.

**ثبات الاداة**

لغرض التحقق من ثبات أداة الدّراسة تمّ حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغت (٠,٨٩٥)، وتُعدّ مقبولة في البحوث الإنسانية والتّربوية.

**إجراء جمع البيانات**

قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على القادة التّربويين عيّنة الدّراسة، وعددهم (٧٢) قائداً وقائدة، وتمّ استرداد (٦٤) استبانة، حيث تمّت معالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائيّة( SSPS).

**منهجية الدّراسة**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليلي لأغراض تحقيق أهداف الدارسة، وتفسير النتائج بدلالة المعلومات المتوفرة.

**المعالجات الإحصائيّة**

قامت الباحثة باستخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والنّسب المئوية لفقرات الاستبانة، وإجراء اختبار ( ت)، كما تمّ إجراء تحليل التباين الأحادي؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدّراسة.

## نتائج الدّراسة ومناقشتها

### النتائج المتعلقة بالسّؤال الأول

**ما مستوى توافر خصائص الرّيادة لدى مدير التّربية والتّعليم، ومدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة، ومدير الشؤون الماليّة والإداريّة، ورئيس قسم التّدريب والتأهيل والإشراف التربويّ في مديريات التّربية والتّعليم التابعة لإقليم الوسط مرتبة حسب الأهميّة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لأبعاد المقياس كلًّا على حدة، وعلى الدّرجة الكليّة للمقياس، كما هو مبين في جدول رقم (٢).

**جدول (٢)**

**المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على أبعاد مقياس الرّيادة وعلى المقياس ككلّ**

| رقم البعد | البعد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الترتيب | درجة الاستخدام |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التحكم الذاتي | 44.58 | 3.07 | 3 | كبيرة |
| ٢ | الحاجة إلى الإنجاز | 43.92 | 3.95 | 5 | كبيرة |
| ٣ | تحمل المخاطر | 42.45 | 3.74 | 7 | كبيرة |
| ٤ | الثقة بالنفس | 43.56 | 4.11 | 6 | كبيرة |
| ٥ | التواصل | 44.63 | 3.60 | 2 | كبيرة |
| ٦ | الاستقلالية وتحمل المسؤولية | 41.73 | 4.18 | 8 | كبيرة |
| ٧ | التّخطيط | 44.80 | 3.94 | 1 | كبيرة |
| ٨ | مستوى عال من الطاقة والمثابرة والالتزام | 43.92 | 3.91 | 4 | كبيرة |
| المقياس ككل | | ٣٥٠,٥٨ | ٢٣,٤٠ | | كبيرة |

تجدر الإشارة إلى أنّ الباحثة اعتمدت في حكمها وتحليلها لمستوى الأداء في كلّ بُعدٍ وكلّ فقرة من فقرات الاستبانة لمعرفة ما إذا كانت درجة الاستجابة قد وصلت إلى درجة الموافقة المتوسطة، وتبيّن ما يأتي:

تضمن كل بعد (٥) فقرات، وبناء على ذلك تراوحت درجة البُعد ( ١٠ – ٥٠ )، وتمّ تقسيم درجة الاستخدام إلى ثلاث فئات كما يأتي:

بدرجة قليلة : ١٠ – ٢٣ بدرجة متوسّطة : ٢٤ – ٣٧ بدرجة كبيرة : ٣٨ – ٥٠

أمّا الدّرجة الكليّة، التي بلغ فيها عدد الفقرات ( ٤٠ ) فقرة، فقد تمّ تقسيم درجة استخدامها كما يأتي:

بدرجة قليلة: (٤٠ – ١٦٠)، وبدرجة متوسطة: ( ١٦١ – ٢٨٠ )، وبدرجة كبيرة: (٢٨١ –٤٠٠)،

ويتضح من جدول رقم (٤) أنّ المتوسّط الحسابيّ لجميع فقرات مقياس الخصائص الرّياديّة يساوي (٣٥٠,٥٨ )، ( الدرجة الكلية من ٤٠٠)، وهذا يعني أنّ هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العيّنة على فقرات مقياس خصائص الرّيادة بشكل عام، وتشير هذه النتيجة إلى أنّ القادة التّربويين (مدير التّربية والتّعليم، ومدير الشّؤون التّعليميّة والفنيّة، ومدير الشّؤون الماليّة والإداريّة، ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي) في مجتمع الدّراسة تتوافر لديهم الخصائص الرّياديّة، ويوظفونها في حياتهم الوظيفيّة داخل مديريّات التّربية والتّعليم، وتعزو الباحثة ذلك إلى مدى اهتمّام وزارة التّربية والتّعليم ممثلة بمديريّات التّربية والتّعليم بنشر الثقافة الرّياديّة، والعمل على تنمية الخصائص الرّياديّة على اختلاف محاورها؛ من خلال العمليّات الإداريّة والفنيّة الفعّالة، كما أنّ امتلاك القادة التّربويين رؤى واضحة في التّخطيط؛ لتأدية المهام الموكولة إليهم بسرعة وإتقان، وتحقيق مستويات الإنجاز المطلوبة بحسب الحاجة، في إطار تحمّل المخاطر ومواجهتها بمستوى عالٍ من الطّاقة والمثابرة والالتزام والعمل تحت الضغط، ويحرصون على فتح قنوات التّواصل الفعّال مع الآخرين؛ ممّا ينمّي الخصائص الرّياديّة لديهم. كما نشير إلى أنّ وزارة التّربية والتّعليم تسعى لتوفير البيئة المُثلى لاحتضان أيّة مشاريع أو افكار أو ممارسات تعمل على تنمية قدرات القادة التّربويين ومهاراتهم الرّياديّة.

أمّا عن ترتيب هذه الخصائص، فقد حظي التّخطيط على أعلى استجابة بمتوسط حسابيّ، مقداره (٤٤,٨)، وانحراف معياريّ وصل (٣,٩٤)، وهذا يشير إلى درجة مرتفعة في مهارة التّخطيط لدى أفراد الدّراسة، كونه مهارة أساسيّة، حسب الوصف الوظيفي؛ لإنجاح القيام بالأعمال الموكولة إليهم في المؤسسات التّعليميّة، ثمّ التّواصل؛ من حيث استخدامه لدى أفراد الدّراسة بمتوسط حسابي مقداره (٤٤,٦٣)، ويشير إلى درجة مرتفعة في مهارة التواصل وانحراف معياريّ مقداره (٣,٦)، وتشير هذه النتيجة إلى مدى إدراك القادة التّربويين لأهمّية الاتصال والتواصل في مجال عملهم؛ لأن هذا من شأنه أن يؤدي إلى إنجاز الأعمال التي قد توكل إليهم خلال فترة قصيرة، كما ويعتمد توفير البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ أيّ قرار في الوقت المناسب والمحدد على مدى آليات التواصل بين المستويات كافّة، وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص القادة على امتلاك آليات ووسائل الاتصال الحديثة؛ ممّا يمكّنهم من تحقيق أفضل اتّصال بين المستويات من الناحية الأفقية والرأسية، الأمر الذي يحقّق التّواصل المستمر بين الموظفين، ويحسّن من سير العمل، ثمّ التّحكم الذّاتي بمتوسط حسابي بلغ (٤٤,٥٨)، ويشير إلى درجة مرتفعة في التّحكم بالذّات وانحراف معياريّ قدره (٣,٠٧) وتعزو الباحثة ذلك إلى قدرة القادة التّربويين على السّيطرة على أمورهم

والتّحكم بها وتوجيهها، خاصة وأنّ أفراد العيّنة ممّن يتمتّع بالحمكة والتّروي قبل اتخاذ القرار أو تنفيذ الإجراءات المتعلّقة بالعمل، وهم قادرون على ضبط انفعالاتهم وعواطفهم تجاه الآخرين، ثمّ بُعد (مستوى عال من الطاقة والمثابرة والالتزام) بمتوسط حسابي قدره (٤٣,٩٢) وانحراف معياريّ (٣,٩١)، ويشير إلى درجة مرتفعة في الطّاقة والمثابرة والالتزام لدى أفراد عيّنة الدّراسة، ورغبة القادة في العمل لساعات طويلة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة، إذ إنّ ضغوطات العمل تشكّل تحديًا لإنجاز المزيد من النّجاحات؛ لضمان التنافسية في الوصول للرّيادة، في حين حصل بُعد (الحاجة إلى الإنجاز) على متوسط حسابي بلغ (٤٣,٩٢) بانحراف معياريّ ( ٣,٩٥)، وهذا يعني أنّ هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العيّنة على فقرات هذا البعد. وترى الباحثة أنّ مستوى الدّافعية لدى القادة التّربويين مرتفع بدرجة كبيرة؛ وذلك من خلال إصرارهم على العمل من غير كلل أو ملل، وتقديم التضحيات في سبيل ذلك؛ لإشباع الحاجات والرغبات للعاملين، التي تعكس في النتيجة النهائية مستوى النجاح المتحقّق، إضافة إلى الرغبة في تحقيق طموحات القادة التّربويين على صعيد العمل من أكثر أهداف المديريّات، حيث يسعون من خلالها لتحقيق ذواتهم؛ من خلال حجم الانجازات المتحققة من قيادتهم وإدارتهم لمديريتهم، وجاء بعد الثقة بالنفس بمتوسط حسابي مقداره ( ٤٣,٥٦ ) وانحراف معياريّ ( ٤,١١)، وهذا يعني أنّ هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العيّنة على فقرات هذا البعد، ويرجع ذلك إلى إيمان القادة التّربويين الذاتي في المديريات بقدراتهم وإمكانااتهم في تنفيذ المهام الموكلة إليهم وتحقيق الأهداف، بالاعتمّاد على النفس. أمّا بعد تحمّل المخاطر فقد بلغ المتوسّط الحسابيّ ( ٤٢,٤٥) والانحراف المعياريّ ( ٣,٧٤)، وهذا يعني أنّ هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العيّنة على فقرات هذا البعد، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ القادة التّربويين يتّبعون أساليب إداريّة تدعم خوض القرارات غير المتوقّع عائدها بجرأة؛ لخبرتهم في التّعامل مع حالات عدم التأكد واستثمارها، وإيمانهم بأنّ زيادة المخاطرة يكتنفها المزيد من النّجاحات.

وفي المرتبة الاخيرة جاء بُعد (الاستقلاليّة وتحمّل المسؤولية) بمتوسط حسابي مقداره ( ٤١,٧٣) وانحراف معياريّ (٤,١٨)، وترى الباحثة أنّ مستوى الحاجة إلى الاستقلاليّة وتحمّل المسؤوليّة كان مرتفعًا؛ لأنّ القادة التّربويين يمتلكون حريّة اتخاذ القرار وتنفيذه مع تحمّل كافة التّبعات والنتائج المترتبة على ذلك في حالتي النجاح أو الفشل.

واتّفقت هذه النتائج مع دراسة فارس (٢٠١٦)، ودراسة (Al-damen,2015)، ودراسة البلعاوي (٢٠١٥)، ودراسة المومني (٢٠١٤)، ودراسة السلطاني (٢٠١٣)، ودراسة (Dudnik, Y 2013) ودراسة النوفل وآخرون (٢٠٠٩)، التي أكّدت جمعيها بأنّ الخصائص الرّياديّة لدى أفراد العيّنات مرتفعة بدرجة كبيرة، وترى

الباحثة أنّ أسباب الاتّفاق يكمن في تشابه العيّنة، المتمثّلة في المديرين والقادة ومتّخذي القرار في الدراسات السابقة، ومجتمع الدّراسة الحالية، ممّا يؤكد على أنّ الإصرار والمثابرة والتضحية والعمل الدؤوب للقادة التّربويين السّمة الغالبة في تحقيق الأهداف والنجاح للمؤسسات التربوية، كما أنّ القادة هم من يمتلك زمام الأمور، ولديهم الصّلاحيات والخبرات المتراكمة التي تعزّز إيمانهم وثقتهم بذواتهم وقدراتهم ومهاراتهم، ويسعون إلى أن يكون كلّ منهم الرئيس المباشر لذاته في العمل بالاعتماد على أساليب إدارية تدعم الذات في العمل إلى درجة سعيهم لتنفيذ المهمّات الموكولة إليهم وفق الأسلوب الذي يؤمّن لهم حرّية التّصرف في العمل.

وبغض النّظر عن ترتيب هذه الخصائص، فإنّ تمتّع أفراد العيّنة على الأبعاد جميعها كان بدرجة مرتفعة، وبحسب فقرات المقياس، الذي يوضحها جدول رقم(٣)

جدول (٣)

**استجابة أفراد عينة الدّراسة على فقرات المقياس**

| الرقم | الفقرات | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | أتخذ قراراتي بحكمة بعيدًا عن الانفعالات | 9.08 | .741 | ٧ |
| ٢ | أفكر بنتائج العمل الذي أؤديه قبل البدء بالإجراءات | 8.61 | 1.033 | ٢٨ |
| ٣ | اتعامل مع المشكلات بطريقة أفضل من الآخرين | 8.95 | 1.174 | ١٨ |
| ٤ | أشعر بنشوة النجاح بعد إنجاز أيّ عمل بإتقان | 8.84 | 1.042 | ٢١ |
| ٥ | أسيطر على رغباتي وأستطيع توجيهها لما هو مفيد | 9.09 | .849 | ٦ |
| ٦ | أنجز الأعمال المطلوبة حسب الاصول | 8.66 | 1.525 | ٢٦ |
| ٧ | لدي الاستعداد لتقديم التضحيات مقابل ما سأحصل عليه من عوائد مستقبلية | 8.71 | 1.113 | ٢٤ |
| ٨ | تقل حاجتي للراحة عندما أكون مهتمّا بعملٍ معين | 8.61 | 1.136 | ٢٩ |
| ٩ | اترجم أفكاري إلى مهام ونتائج | 9.02 | .934 | ١١ |
| ١٠ | أواصل القيام بالمهام الموكولة لي دون ملل | 9.06 | .889 | ٨ |
| ١١ | أمتلك القدرة على مواجهة الصعوبات والتحديات | 9.11 | .825 | ٤ |
| ١٢ | أرغب بتحقيق الأهداف الصعبة لتحقيق درجات عالية من الرضا | 8.97 | .925 | ١٦ |
| ١٣ | أؤمن بضرورة مواجهة تغيرات البيئة الفجائية | 8.67 | .977 | ٢٥ |
| ١٤ | أميل للعمل بشجاعة في الحالات التي تتسم بمخاطرة عالية | 8.28 | 1.161 | ٣٦ |
| ١٥ | لدي أفكار حاسمة في العمل بغض النظر عن درجة المخاطرة وحالة عدم التأكد | 7.56 | 1.699 | ٤٠ |
| ١٦ | أتمسّك برأيي ويُعرَف بإنني على صواب | 8.12 | 1.786 | ٣٨ |
| ١٧ | أتمتّع بثقة عالية في قدرتي على الدفاع عن أفكاري بالحجة | 8.45 | 1.272 | ٣٥ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | والبرهان | | | |
| ١٨ | أتمتّع بالقدرة الكافية في استكشاف الميول غير الواضحة للآخرين | 8.73 | .996 | ٢٣ |
| ١٩ | لديّ ثقة كبيرة بقدرتي على تحقيق ما أريده | 8.94 | .957 | ١٩ |
| ٢٠ | أوقن بأنّني سأنجح في أي عمل جديد أقوم به | 9.31 | .906 | ١ |
| ٢١ | أحرص على بناء علاقات جيدة مع زملائي لتطوير العمل | 9.30 | .849 | ٢ |
| ٢٢ | أمتلك مهارات التواصل والإصغاء الجيد | 9.28 | .806 | ٣ |
| ٢٣ | أتواصل بشكلٍ إيجابيّ مع مختلف الجهات والأفراد | 9.06 | .974 | ٩ |
| ٢٤ | أوظف التكنولوجيا في تعزيز التواصل مع الآخرين | 8.48 | 1.272 | ٣٣ |
| ٢٥ | استطلع ردود فعل الآخرين قبل وصول الرسالة | 8.50 | .891 | ٣١ |
| ٢٦ | أمتلك حرية القرار في تحديد طريقة أداء عملي | 8.59 | 1.244 | ٣٠ |
| ٢٧ | أستطيع تدبر أموري بنفسي في أي شيء أقوم به | 8.50 | 1.357 | ٣٢ |
| ٢٨ | أستثمر وقت العمل في ما أحبّ، وبالطريقة التي تناسبني | 7.59 | 2.099 | ٣٩ |
| ٢٩ | أشعر بأنّ نتائج العمل أفضل مع المسؤولية الفردية | 8.17 | 1.839 | ٣٧ |
| ٣٠ | أتحمّل مسؤولية ما أقوم به بغض النظر عن النتائج | 9.00 | .873 | ١٣ |
| ٣١ | أمتلك رؤية ورسالة واضحتين لتجويد العمل | 9.11 | .875 | ٥ |
| ٣٢ | أضع أهدافًا واضحة لتطوير العمل | 8.98 | .934 | ١٥ |
| ٣٣ | أعدّل خطة العمل في ضوء المستجدات والتحديات | 8.88 | 1.047 | ٢٠ |
| ٣٤ | أسعى دائمًا إلى الوصول للأهداف بأقل التكاليف | 8.80 | 1.057 | ٢٢ |
| ٣٥ | أقيّم التقدم الذي تمّ أحرازه مقارنة مع الفرص و المخاطر | 9.03 | .959 | ١٠ |
| ٣٦ | أتحمّل ضغوطات العمل وصولا إلى تحقيق الهدف | 9.02 | .942 | ١٢ |
| ٣٧ | أرغب في العمل داخل أوقات الدوام وخارجه لإنجاز المطلوب | 9.00 | .943 | ١٤ |
| ٣٨ | ألتزم بالقيام بكل ما هو مطلوب بالدقة والسرعة المطلوبتين | 8.97 | .959 | ١٧ |
| ٣٩ | أظهر مستوى من الاندفاع نحو العمل أعلى من الآخرين | 8.63 | 1.134 | ٢٧ |
| ٤٠ | أقنع نفسي بوجود طريقة ما تمكّني من القيام بما أريد | 8.45 | .958 | ٣٤ |
| | الكلي | ٨,٧٨ | ١,٢٧ | |

يتّضح من الجدول السّابق أنّ فقرة (أوقن بأنّني سأنجح في أيّ عمل جديد أقوم به) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٩,٣١ )، وانحراف معياريّ قيمته ( ٠,٩٠٦)، تلاها في المرتبة الثانية فقرة (أحرص على بناء علاقات جيّدة مع زملائي لتطوير العمل) بمتوسط حسابي بلغ (٩,٣ ) وانحراف معياريّ بلغ ( ٠,٨٤٩ )، وتدلّ هذه النتيجة على إيمان القادة بقدراتهم ومهاراتهم لعمل شيء جديد إضافة إلى عمق العلاقة وقوتها بينهم، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ القادة يؤمنون بأنّ العلاقات الطيبة مع

بعضهم تساهم في تحقيق الأهداف بشكل أكثر كفاءة، مقرونة بإيجاد الشّيء الجديد للتميّز في عملهم.

وجاء في المرتبة قبل الاخيرة فقرة (أستثمر وقت العمل في ما أحبّ وبالطريقة التي تناسبني) بمتوسط حسابي (٧,٥٩ )، وانحراف معياريّ ( ٢,٠٩٩ )، وفي المرتبة الاخيرة فقرة (لدي أفكار حاسمة في العمل بغض النظر عن درجة المخاطرة وحالة عدم التأكد)، بمتوسط حسابي ( ٧,٥٦ ) وانحراف معياريّ قيمته (١,٦٩٩)، وتدلّ هذه النتيجة على أنّه يوجد لدى القادة بدائل عديدة لاستثمار أوقات العمل، حتى وإنْ كانت لا تتفق مع ميولهم بالمطلق، إضافة إلى التّخوّف النّسبي للتّعامل مع حالات تتّسم بالغموض من الممكن أن تؤدي إلى الفشل في النهاية، الأمر الذي يضرّ بقدرات القادة ومهاراتهم.

**النتائج المتعلقة بالسّؤال الثاني**

٢. هل هناك تأثير ذو دلالة إحصائيّة عند المستوى $(\alpha=0.05)$ للمتغيرات الديموغرافية على خصائص الرّيادة؟

إذ ينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ تعزى إلى الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة، تبعا لمتغير الجنس، التي احتوت على فئتين (ذكر، أنثى)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات تمّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة كما يظهر في الجدول (٤)

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق التي تعزى للجنس في خصائص الرّيادة لدى عينة الدّراسة .

| الابعاد | المتوسّط الحسابيّ | | الانحراف المعياريّ | | قيمة ت | درجات الحرية | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | انثى | ذكر | انثى | | | |
| ١ | 44.33 | 45.40 | 3.300 | 2.028 | ١,١٨ | 62 | ٠,٢٣ |
| ٢ | 44.33 | 44.00 | 3.949 | 4.106 | .087 | 62 | ٠,٩٣ |
| ٣ | 42.35 | 43.80 | 3.649 | 4.144 | .408 | 62 | ٠,٦٨ |
| ٤ | 43.22 | 44.67 | 3.798 | 4.967 | 1.19 | 62 | ٠,٢٣ |
| ٥ | 44.53 | 44.93 | 3.176 | 4.847 | .377 | 62 | ٠,٧٠ |
| ٦ | 41.39 | 42.87 | 4.182 | 4.103 | 1.2 | 62 | ٠,٢٣ |
| ٧ | 44.63 | 45.33 | 3.784 | 4.499 | .6 | 62 | ٠,٥٥ |
| ٨ | 43.80 | 44.33 | 3.719 | 4.593 | .46 | 62 | ٠,٦٤ |

| الكلي | 349.43 | 354.33 | 22.718 | 25.974 | .708 | 62 | 0.48 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha$= ٠,٠٥) في مدى امتلاك السمات الرّياديّة لدى عينة الدّراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؛ حيث بلغت قيمة ت (708.) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا، كما يلاحظ من الدّلالة الإحصائيّة (0.48) للدرجة الكلية وكذلك للأبعاد كلّا على حدة. وهذا يدلّ على اتفاق الذّكور والاناث على أهميّة امتلاك الخصائص الرّياديّة للنجاح في العمل.

**ب-** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ( $\alpha$=0.05) تعزى إلى المسمّى الوظيفي ؟

لإيجاد الفروق التي تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي في السمات الرّياديّة، تمّ فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على المقياس ككلّ من خلال أثر المسمّى الوظيفي بمستوياته الأربعة، ويبين جدول رقم(٥) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة تبعًا لفئات متغير المسمّى الوظيفي.

جدول (٥)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدّراسة حسب متغير المسمّى الوظيفي:

| المسمّى الوظيفي | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ |
|---|---|---|---|
| مدير التّربية والتّعليم | 14 | 354.50 | 19.433 |
| مدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة | 16 | 342.00 | 22.223 |
| مدير الشؤون الادراية والماليّة | 16 | 351.75 | 24.338 |
| رئيس قسم التدريب والتأهيل والاشراف التربوي | 18 | 354.11 | 26.182 |
| الكلي | 64 | 350.58 | 23.400 |

يشير الجدول إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسّطات الحسابيّة تبعًا إلى متغير المسمّى الوظيفي، وللكشف عن أثره في كلّ بُعد من أبعاد المقياس تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول رقم(٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حسب المسمّى الوظيفي:

| **المصدر** | **مجموع المربعات** | **درجات الحرية** | **متوسطات المربعات** | **اختبار ف** | **الدلالة الإحصائيّة** |
|---|---|---|---|---|---|
| **بين المجموعات** | 1639.332 | 3 | 546.444 | .998 | 0.400 |
| **داخل** | 32856.278 | 60 | 547.605 | | |

| المجموعات | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الكلي | 34495.609 | 63 | | | |

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الرّيادة تبعًا لمتغيّر المسمّى الوظيفي؛ حيث بلغت قيمة اختبار ف ( ٠,٩٩٨)، وهي قيمة غير دالّة كما يشير مستوى الدلالة الذي بلغ ( ٠,٤)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ القادة التّربويين، على اختلاف مسمياتهم الوظيفية، متقاربين فكريًّا مع بعضهم البعض، سيما وأنّهم يسعون إلى تحقيق الأهداف ذاتها في الظروف نفسها.

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$ ) تعزى إلى عدد سنوات الخدمة في المسمّى الحالي ؟

لإيجاد الفروق التي تعزى لمتغيّر عدد سنوات الخدمة في المسمّى الحالي في الخصائص الرّياديّة، تمّ فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على المقياس ككلّ من خلال أثر هذا المتغير بمستوياته الثلاثة، ويبين جدول رقم (٧) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة تبعًا لفئات متغيّر عدد سنوات الخدمة في المسمّى الحاليّ.

جدول (٧)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدّراسة حسب متغيّر عدد سنوات الخدمة في المسمّى الحالي:

| عدد سنوات الخدمة في المسمّى الحالي | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ |
|---|---|---|---|
| أقلّ من ٣ سنوات | 45 | 350.11 | 24.444 |
| من ٣ إلى ٥ سنوات | ٩ | 352.50 | 30.100 |
| أكثر من ٥ سنوات | 10 | 349.20 | 12.595 |
| الكلي | ٦٤ | 350.27 | 23.456 |

يشير الجدول (٧) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير عدد سنوات الخدمة في المسمّى الحالي.

وللكشف عن أثر متغير عدد سنوات الخدمة في المسمّى الحالي في كل بعد من أبعاد المقياس تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حسب عدد سنوات الخدمة في المسمّى الحالي

| المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | اختبار ف | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 52.368 | 2 | 26.184 | .046 | .955 |
| داخل المجموعات | 34060.044 | 60 | 567.667 | | |
| الكلي | 34112.413 | 62 | | | |

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الرّيادة تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة في المسمّى الحالي؛ حيث بلغت قيمة اختبار ف ( ٠,٠٤٦ ) وهي قيمة غير دالة كما يشير مستوى الدلالة الذي بلغ ( ٠,٩٥٥ )، حيث إنّ غالبية أفراد العيّنة متقاربين في سنوات الخدمة؛ فهم حديثو العهد بها، وبعض النظر فهم يسعون دائمًا إلى الارتقاء والبحث عن التطور في المعارف والمهارات؛ للرقي بالمسارات الوظيفيّة على المستويات كافة.

ه-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.05) تعزى إلى المؤهّل العلميّ ؟

لإيجاد الفروق التي تعزى لمتغير المؤهّل العلميّ في الخصائص الرّياديّة، تمّ فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على المقياس ككلّ من خلال أثر المؤهّل العلميّ بمستوياته الثلاثة، ويبين جدول رقم (٩) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة تبعًا لفئات متغير المؤهّل العلميّ

جدول (٩)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّةلاستجابات أفراد عينة الدّراسة حسب متغير المؤهّل العلميّ

| المؤهّل العلميّ | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ |
|---|---|---|---|
| دبلوم عالي | 14 | 345.57 | 16.157 |
| ماجستير | 28 | 353.71 | 26.031 |
| دكتوراه | 22 | 349.77 | 24.069 |
| Total | 64 | 350.58 | 23.400 |

يشير الجدول (٩) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير المؤهّل العلميّ.

وللكشف عن أثر هذا المتغير في كل بعد من أبعاد المقياس تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لأثر المؤهّل العلميّ في الرّيادة

| المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | اختبار ف | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 640.603 | 2 | 320.301 | .577 | .565 |
| داخل المجموعات | 33855.006 | 61 | 555.000 | | |
| الكلي | 34495.609 | 63 | | | |

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الرّيادة تبعا لمتغير المؤهّل العلميّ؛ حيث بلغت قيمة اختبار ف ( ٠,٥٧٧)، وهي قيمة غير دالة كما يشير مستوى الدلالة الذي بلغ ( ٠,٥٦٥)؛ حيث إنّ جميع أفراد العيّنة هم من حملة الدرجات العلمية العليا.

و- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة) ($\alpha$=0.05 ) تعزى إلى الالتحاق ببرامج الرّيادة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة تبعا لمتغير الالتحاق ببرنامج الرّيادة، التي احتوت على فئتين (نعم، لا)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات تمّ استخدام اختبار ت للعينات المستقلة كما يظهر في الجدول (١١)

جدول ( ١١)

نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لفحص الفروق التي تعزى للالتحاق ببرنامج الرّيادة لدى عينة الدّراسة .

| الدرجة | الالتحاق ببرامج الرّيادة | العدد | المتوسّط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | قيمة ت | درجات الحرية | الدلالة الإحصائيّة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكلية | نعم | 26 | 358.31 | 16.987 | ٢,٢٥٦ | 62 | 0.025 |
| | لا | 38 | 345.29 | 25.819 | | | |

يبين الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha$= ٠,٠٥) في مدى امتلاك الخصائص الرّياديّة لدى عيّنة الدّراسة تعزى لمتغير الالتحاق ببرنامج الرّيادة (نعم ، لا)؛ حيث بلغت قيمة ت (٢,٢٥٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا، كما

يلاحظ من الدلالة الإحصائيّة (0.025) للدرجة الكلية، ولمعرفة لصالح أيّ المجموعتين كانت الفروق تمّ النظر في المتوسّطات الحسابيّة؛ حيث بلغت للأفراد الذين التحقوا بالرنامج (٣٥٨,٣١)، وللّذين لم يلتحقوا بالرنامج (٣٤٥,٢٩)، وهذا يشير أنّها كانت لصالح الأفراد الذين التحقوا بالرنامج الرّياديّ، وهذا يقود إلى أنّ البرامج والدورات التدريبية ذات الطابع الرّياديّ تساعد في بناء شخصية القائد ومهاراته وقدراته، وتطلق العنان لإبداعاته، خاصّة تلك التي تأتي نتيجة حاجات فعلية، حيث ذكر بعض أفراد العيّنة البرامج التي التحقوا بها؛ مثل جوائز التمّيز التربوي، وريادة الأعمال، والرّيادة في ادارة الموارد البشرية، والقيادة المتقدمة، وريادة الأعمال الاجتمّاعية، والقيادة الرّقميّة...الخ. إذ ساهمت في تعزيز الخصائص الرّياديّة لديهم، وظهور التنافسية في جودة إدارة الأعمال الفنيّة والإداريّة في نطاق العمل.

**التوصيات**

بناءً على النتائج السابقة توصي الباحثة بما يأتي:

١- الاهتمام بإقرار البرامج التدريبية التي تنمي الخصائص الرّياديّة للقادة التّربويين وفق احتياجاتهم.
٢- عمل برامج خاصة لاكتشاف القادة التّربويين الذين يمتلكون خصائص ريادية، والعمل على تطوير أدائهم وصولاً إلى مؤسسات تعليميّة رياديّة.
٣- العمل على تعزيز خصائص الرّياديّ، وجعلها جزءًا من الخطة الاستراتيجيّة لتنمية الموارد البشريّة في وزارة التّربية والتّعليم.
٤- عقد ندوات وورش تدريبية؛ لنشر ثقافة الرّيادة داخل المؤسسات التربوية.
٥- إجراء المزيد من الدراسات حول الخصائص الرّياديّة للمسمّيات الوظيفيّة الاخرى من مختلف المستويات (المدرسة، والمديرية، والوزارة). ودور المتغيرات البيئية على تنمية الخصائص الرّياديّة في المؤسسات التربوية.

**قائمة المراجع:**

**أولا: المراجع العربية:**


١. البلعاوي، صالح . (٢٠١٥) :أثر الخصائص الرّياديّة لدى الإدارة العليا على النّمو في شركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بقطاع غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
٢. السلطاني، علي. (٢٠١٣) :التوجه الرّياديّ في منظمات الأداء العالي دارسة تحليلية لآراءعينة من القياديات الإداريّة في جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلّة المثنى للعلوم الإداريّة والاقتصادية، ٣ (٥ ،)٢٢١ -٢٢٧.
٣. السّكارنة، بلال.(٢٠٠٨): "الرّيادة و منظمات الأعمال"،الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
٤. الشيخ، فؤاد نجيب، وملحم، يحيى، والعكاليك، وجدان محمد،(٢٠٠٩). "صـــــاحبات الأعمالالرّياديّات: سمات وخصائص"، المجلة الأردنية في ريادة الأعمال، المجلد ٥، العدد ٤.
٥. الغالبي، طاهر محسن منصور وإدريس، وائل محمد صبحي.(٢٠١٥).الإدارة الاستراتيجية: منظور منهجي متكامل. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٦. المومني، هنادة ماجد أحمد،(٢٠١٤). "أثر الخصـــــائص الرّياديّة للعاملين في تحقيق التوجهات المســتقبلية للجامعات الأردنية بمدينة عمان- دارســة تطبيقية" مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعةالعدد(٤٢).
٧. النجار، فايز، والعلي، عبد الستار.(٢٠٠٦): الرّيادة وإدارة الأعمال الصغيرة، دار الحامد للنشر والتوزيع - الأردن.
٨. النوفل، سلطان أحمد خليف والمراد، نبال يونس محمد نجيب، صبا محمد.(٢٠١١). مدى توافر الخصائص الرّياديّة لدى القادة الإداريين: دراسة استطلاعية لآراء عينة من رؤوساء الأقسام العلمية في جامعة الموصل.مجلة بحوث مستقبلية،٤(٤):١١-٣٢.
٩. حامد؛ مهند، وإرشيد، فوزي، (٢٠٠٧): نحو سياسات لتعزيز الرّيادة بين الشباب في الضفة الغربية وقطاع غزة، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس)، رام الله، فلسطين.
١٠.شمس الدين، فارس يونس، خضر، شهاب أحمد، طه، آزاد حسين،(٢٠١٦). "تأثير خصـــائص الرّياديّة في متطلبات الرّيادة الاســـترتيجية دارســـة اســـتطلاعية لآراء عينة من القيادات الإداريّة من كليات جامعة صلاح الدين/أربيل" مجلة العلوم الإنسانية، المجلد ٢٠، العدد٥.
١١.فارس، نادين خالد،(٢٠١٦)،" العلاقة بين الخصائص الرّياديّة لدى الإدارة العليا في البنوك التجارية والتّخطيط الاستراتيجي في قطاع غزة دراسة ميدانية على

المدارء في البنوك التجارية"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
١٢. مبارك، مجدي.(٢٠٠٩).الرّيادة في الأعمال: المفاهيم والنماذج والمداخل العلمية.الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٣. ناصر، محمد جودت، والعمري،غسان،(٢٠١١)."قياس خصائص الرّيادة لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال وأثرها في الأعمال الرّياديّة"،مجلة جامعة دمشق للعلوم الإقتصادية والقانونية، المجلد ٢٧، العدد٤.

**ثانيا: المراجع الأجنبيّة:**

1. Ahmad, M, (2010): Personality Traits among Entrepreneurial and Professional CEOs in SMEs, International Journal of Business and Management, volume 5, no. 9, p203 – p213.
2. Daft, R.(2010)."New era of management",9th,South-Western,Cengage learning. Australia
3.Dudnik, Y., (2013), " Entrepreneurship at Topicus ", Unpublished Master thesis, Faculty of Management and Governance, the University of Twente, Netherlands.
4. Al-Damen, R. A., (2015), "The Impact of Entrepreneurs' Characteristics on Small Business Success at Medical Instruments Supplies Organizations in Jordan", International Journal of Business and Social Science, Vol. 6, No. 8
5. Ismail, M, and others, (2009): Entrepreneurial Intention among Malaysian Undergraduate, International Journal of Business and Management, volume 4, no. 10, p54- p60
6.Kushoka,Ikandilo.(2014) Influence of Institutional Setting and Personal Attitude on Entrepreneurial Behaviour Among Students. Case Studies Journal,3(7),4347.

# الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

الحسين حسن محمد سيد

باحث دكتوراة - علم النفس الإرشادي - جامعة الملك سعود

استلام البحث: ٢٣ / ٤ /٢٠١٩ قبول النشر: ١٥ / ٥ / ٢٠١٩

**المستخلص:**

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (250) تلميذًا وتلميذة، بواقع (130) تلميذًا و(120) تلميذة، تم اختيارهم من تلاميذ الصف السادس ببعض المدارس الابتدائية التابعة لمكتب شمال جدة بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (للأطفال) Garnefski, et al. (2007) (تعريب الباحث)، مقياس الهناء الذاتي الدراسي، إعداد الضبع(2016). وتوصلت نتائج الدراسة إلى: 1-يستخدم تلاميذ المرحلة الابتدائية من أفراد عينة الدراسة استراتيجيات معرفية متنوعة في تنظيم انفعالاتهم.2- ارتفاع مستوى الهناء الذاتي الدراسي لدي أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.3- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية الاجترار والهناء الذاتي الدراسي.4- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال سواء على الاستراتيجيات الفرعية، أو الدرجة الكلية للاستراتيجيات التكيفية، والدرجة الكلية للاستراتيجيات غير التكيفية.5- تسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (التقبل، رؤية الموقف من جانب آخر ،وإعادة التركيز على التخطيط، ولوم الآخرين) في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الكلمـات المفتاحيـة: التربيـة – التعلـيم الأساسـي – الرضـا الدراسـي – علـم الـنفس الإيجابي.

**Abstract:**

The study was designed to identify the relationship between cognitive strategies to regulate the self-confidence and self-confidence of the primary school students. The study sample consisted of(250) students and students, 130 students and 120 students who were selected from sixth grade pupils in some primary schools North Jeddah, Saudi Arabia, and adopted the study on the measure of cognitive strategies to regulate emotion (for children) Garnefski, et al. (2007)(Arabization of the researcher), measure self-confidence curriculum, preparation of the hyena(2016). The results of the study were as follows 1.Primary students of the study sample used different cognitive strategies in organizing their emotions.2.High level of self-confidence in the sample of primary school students. 3. Positive correlation and statistical function at level(0, 01)between the self-study and the overall degree of adaptive cognitive strategies to regulate emotion, the existence of a negative correlative relationship and statistical function at the level of(0.01)between self-confidence and the total degree of non-adaptive cognitive strategies to regulate emotion.4.The absence of statistically significant differences between males and females in cognitive strategies to regulate decay on sub-strategies, overall degree of adaptive strategies, and overall degree of non-adaptive strategies.5.Cognitive strategies contribute to regulation of emotion (receptivity, vision) Position on the other hand, re-focusing on planning, and blame others) in predicting the self-relativity of primary school students.

**Keywords:** Education - Basic Education – Academic - Satisfaction. Positive psychology.

**الإطار النظري للدراسة:**

الانفعال ركنٌ هام في عملية النمو، يعمل على تحديد وتوجيه المسار النمائي لشخصية الفرد بما تحمله من عواطف وأفكار، ومفهوم الانفعال واسع، حيث يشمل جميع الحالات الوجدانية بصورها المختلفة، الحب والحقد والأمل والخيبة والفرح والحزن وما إلى ذلك. والانفعال حالة تؤثر في الفرد، وترتبط ارتباطا وثيقاً بالعالم الخارجي عبر مثيراتها واستجاباتها، ويخضع ارتباطها الخارجي خضوعاً مباشراً لنمو الفرد، فتغيُّر المثيرات تبعاً لتغيُّر العمر الزمني، وتغيُّر الاستجابات تبعاً لتطوُّر مراحل النمو(شعبان و تيم، 1999).

وتختلف الانفعالات لدى الأطفال عن الانفعالات لدى الكبار اختلافً ملحوظاً بسبب تأثير النُّضج والتعلُّم على النمو الانفعالي. وللوالدين في مرحلة الطفولة دور أساسي في مساعدة أطفالهم على كيفية التعامل مع مشاعرهم، حيث تُعدّ استجابة الوالدين لأولادهم هي المفتاح الرئيسي المسئول عن تشكيل انفعالات الأطفال، وهي الأسلوب الذي من خلاله يتم اكتشاف انفعالات الأطفال وتفاعلاتهم مع بيئتهم، مما يدفعهم إلى التوافق في مجالات الحياة.

ويؤثر الوالدان على انفعالات أطفالهم كما يشير دانييل جولمان من خلال تجاهل الانفعالات كلياً، حيث يتعامل الوالدان مع انفعالات الأطفال على أنها شيء حتمي ومزعج وعليهم الصبر عليها حتى تزول، أو يتعاملون معها من خلال كبت الانفعالات؛ حيث يمنع الآباء أبناءهم من إظهار أي تعبير ويعاملونهم بقسوة ونقد تجاهه، وهناك من الآباء من يقوم باستثمار الانفعالات؛ حيث يتعامل الآباء مع انفعالات أطفالهم بجدية ويعملون على فهم أسبابها ومساعدتهم على اكتشاف طرق إيجابية يمكن من خلالها ضبط وتنظيم الانفعالات(النجار، 2007).

ويشير عكاشة (2005) إلى أن عدم قدرة الأطفال على تنظيم وضبط الانفعالات يُعزى في جزء منها، إلى نقص القدرة على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي مثل انفعالاتهم الذاتية، وانفعالات الآخرين، والحالة الوجدانية الذاتية والحالة الوجدانية للآخرين، حيث يعتمد الأطفال في ذلك على مدى قدرتهم على ضبط الانفعالات والمشاعر والتعبير عنها، وقدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية، ومدى قدرتهم على التعلم واستكشاف البيئة.

ويواجه الأطفال في حياتهم اليومية كثيراً من الأحداث والمواقف التي تتطلب منهم إدارة وضبط انفعالاتهم تجاهها، ومحاولة الحد من الآثار السلبية لها من خلال ما يسمى بتنظيم الانفعال Emotion Regulation.

ودراسة تنظيم الانفعال تعد من الاهتمامات المعاصرة في علم النفس؛ حيث حظي هذا المفهوم –في العقدين الأخيرين- باهتمام العديد من الباحثين في هذا المجال، وقد كان ظهوره في مجال البحث لأول مرة عام 1990(الضبع و شلبي، 2015)،

ويعرّف ثومبسون (2011) Thompson تنظيم الانفعال بأنه يتضمن جميع العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن المراقبة والتقييم، وتعديل الاستجابات الانفعالية الشديدة منها والمؤقتة بغرض تحقيق أهداف الفرد.

ويرى كومبير وزابرو وشونين وقوردون وماركوني (2014) ,Compare Zabro, Shonin, Gordon & Marconi أن تنظيم الانفعال مجموعة من العمليات المعرفية التي تؤثر في نوع الاستجابة الانفعالية، والكيفية التي يعبّر بها الأفراد عن انفعالاتهم. وبناءً عليه يمكن القول أن تنظيم الانفعال يشير إلى العمليات الفسيولوجية، والاجتماعية، والسلوكية، والمعرفية التي يمكن بواسطتها إدارة الانفعالات الناشئة عن الأحداث الضاغطة.

ويمثّل التنظيم المعرفي للانفعال إحدى القضايا الهامة في مجال الصحة النفسية، ويعتبر من المجالات البحثية الهامة في مرحلة الطفولة المتأخرة للعديد من الأسباب؛ منها أن التلميذ في هذا العمر وبسبب احتكاكه بالبيئة المدرسية والنضج العقلي بدأ يكتسب العادات والأفكار التي تدل على التوافق والانسجام مع الغير واحترام رأي الرفاق، كما أن الطفل في هذه المرحلة عندما يشعر بالفرح الشديد لا يبدو عليه الاتزان الانفعالي، فقد يصدر حركات هستيرية أو يقوم ببعض اللزمات التي تدل على العصبية، لذلك هم يحتاجون إلى التدريب على ضبط الانفعالات وتنظيمها(بدير، 1994).

ويشير مفهوم التنظيم المعرفي للإنفعال إلى طريقة شعورية لمعالجة مقدار المعلومات المثيرة إنفعالياً(Garnefski, Kraaij, Spinhoven, 2001)، ويشمل تنظيم الإنفعال مدى واسع من الاستراتيجات المعرفية والسلوكية النفسية الشعورية واللا شعورية التي تستخدم في تقليل أو زيادة الانفعال(Gross, 2008).

ويتضح مما سبق أن التنظيم المعرفي للانفعال يُعدّ أحد استراتيجيات تنظيم الانفعال، ويمكن تعريفه بأنه الاستجابات المعرفية للأحداث التي تثير الانفعال، والتي تهدف بوعي أو بدون وعي إلى محاولة تعديل مقدار أو نوع الخبرات الانفعالية للأفراد(Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010) في: (الضبع و شلبي، 2015).

وتُعدّ الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال إحدى الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها الفرد في تنظيم إنفعالاته والتحكم فيها(المنشاوي، 2015). وفي السياق ذاته يرى السيد (2012) أن التلميذ بإمكانه التقليل من التوتر الناشئ عن هذه الانفعالات السلبية وذلك باستخدام العديد من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

وتعدّدت تعريفات الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، حيث عرّفها جروس وجون (2003) Groos & John بأنها جميع الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي تستخدم في تقليل أو زيادة مكون من المكونات للاستجابة الانفعالية.

ويعتبر جارنفسكي وكراجي Garnefski & Kraaij (2007) أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال هي جميع الاستراتيجيات العقلية الواعية للأفراد للتعامل مع الاستثارة للمعلومات الانفعالية.

وقد تم بناء المقياس الجديد للاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وطُور لتقييم المسايرة المعرفية لأحداث الحياة الضاغطة، وحدد كل من جارنفسكي وكراجي Garnefski & Kraaij (2007) الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال على أنها تتكون من تسع استراتيجيات هي:

استراتيجيات إيجابية تكيفية، وتشمل:

التقبل Acceptance: يشير إلى الأفكار التي تتعلق بتقبل الفرد للخبرات والأحداث السلبية، وتعايشه معها، أو استسلامه لها.

إعادة التركيز الإيجابي Positive Refocusing : تشير إلى التركيز على الجوانب الإيجابية، والخبرات السارة، وتجاهل التفكير في ظروف الحياة الضاغطة.

إعادة التركيز على التخطيط Refocus on Planning : تشير إلى التفكير فيما ينبغي القيام به للتعامل مع الظروف الضاغطة، واتخاذ خطوات عملية لمواجهتها، والتخفيف من آثارها السلبية.

إعادة التقييم الإيجابي Positive Reappraisal : تشير إلى إعادة تقييم الموقف الضاغط، ومحاولة إيجاد معاني إيجابية فيه، ومحاولة التعلم والاستفادة منه في تحقيق النمو الشخصي.

رؤية الموقف من منظور آخر Putting into Perspective : تشير إلى اعتقاد الفرد في عدم خطورة الأحداث الضاغطة، والتقليل من أهميتها، ووضعها في حجمها الحقيقي، ومقارنتها بخبرات أخرى قد تكون أكثر خطورة مما تعرض لها، أو تعرض لها الآخرون.

استراتيجيات سلبية غير تكيفية، وتشمل:

لوم الذات Self-Blame: اعتقاد الفرد في مسئوليته التامة عما مر به من ظروف ضاغطة، وأحداث سلبية.

الاجترار Rumination: التركيز المستمر على الأفكار والمشاعر الحزينة التي ترتبط بالأحداث السلبية.

التهويل التفكير الكارثي Catastrophizing: اعتقاد الفرد في الأفكار التي ترتبط بتضخيم الموقف، والمبالغة في خطورته، وتصويره على أنه كارثة لا يمكن تحملها.

لوم الآخرين Others Blaming: اعتقاد الفرد في مسئولية الآخرين عما مر به من خبرات وظروف سلبية غير سارة.

ويعتمد الباحث في دراسته الحالية على استبيان جارنفسكي Garnefski, et al., (2007) الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (نسخة الأطفال) Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- kids (CERQ-K)

ويشير عبدالهادي وأبوجدي(2012) إلى أن الفرد يحتاج إلى مهارات إجتماعية وانفعالية لتحقيق التواصل الفعّال وبناء علاقات ناجحة مع الآخر، وتبرز أهمية تنظيم الانفعال من خلال التفاعل في البيئة الدراسية، لأن الحالة الانفعالية تؤثر على معارف الفرد وسلوكه وتفسيره للموقف، ويتفاعل التلميذ إيجابيًا وسلبيًا مع المواقف من خلال مجموعة من الاستر تيجيات المعرفية التي يستخدمها التلميذ لتنظيم انفعالاته تجاه الأحداث والمواقف وبالتالي الشعور بالرضا والهناء الذاتي.

ويقتضي الإحساس بالهناء الذاتي توافر بيئة آمنة حافزة، ومالم تتوافر تلك البيئة لا يكف التلميذ عن التقدم فحسب بل يمكنه أن ينساق إلى مشكلات سلوكية عديدة كالعدوان والانطواء مثلاً(بدير، 1994).

ويُعدّ الهناء الذاتي شرطًا من شروط التمتع بالصحة النفسية والعقلية، وهو الطريقة التي من خلالها يشعر الإنسان بذاته وقيمة أسلوب حياته؛ وهذا يشتمل على طريقة التقييم المعرفي والعاطفي لحياة الطفل(Lampropoulou, 2017).

كما يذكر جريوقريفا وشامينوف (2014) Grigoryeva & Shamionov أن أحد أهم أهداف وجود الطفل في المدرسة هو تحقيق النجاح الأكاديمي وهذا النجاح لا يتحقق إلا في وجود الهناء الذاتي العاطفي. وأن عواطف الطفل مرتبطة بشكل مُباشر بدوافعه نحو التعلُّم ونحو الحياة بصفة عامة، لذلك؛ فعندما يكون الهناء الذاتي العاطفي للطّفل إيجابي نحو المدرسة، فدافعه إيجابي، ويؤدي ذلك إلى أداء أكاديمي مرتفع. كما أن تشجيع الطفل، ومناقشته، والتجاوب معه من أهم العوامل التي تُساعد في تنمية وتطوير الهناء الذاتي العاطفي وبالتالي تقوية دوافعه نحو التعلُّم والمعلمين والبيئة المدرسية ككل.

وذكر فاليكين وغابريالفيكيوت Valickiene & Gabrialaviciute (2015) أن الهناء الذاتي للمراهقين فيما يتعلق بالمدرسة يرتبط بعدة جوانب أهمها التعلق المدرسي، ومستوى الرضا عن المدرسة وعن المعلم، ودعم الأقران، ومشاركة الوالدين، والمعتقدات الأكاديمية، وتصورات الاستقلالية الأكاديمية، والمشاركة في التعلم. وأن الهناء الذاتي والاجتماعي يجعل المراهق قادر على التعايش وتقبل المجتمع الموجود فيه وهذا ينعكس على جوانب حياته. كما أشار إلى أن الهناء الذاتي للمراهق بصفة عامة يرتبط بجودة العلاقات بينه وبين البيئة المُحيطة وقيمته في المجتمع ومستوى الارتياح للآخرين والطموح والأمل في مُستقبل أفضل.

ويحظى الهناء الذاتي الدراسي باهتمام الباحثين في علم النفس والصحة النفسية في الآونة الأخيرة، وبخاصة في علم النفس الإيجابي، ويشير سليجمان

Seligman (2002) إلى أن مجال علم النفس الإيجابي يتمثل في العطف، والإيثار، والتسامح، وأخلاقيات العمل.

وقبل أن نُعرّف الهناء الذاتي لابد من الإشارة إلى أن مصطلح Subjective Well-Being في اللغة الانجليزية يختصر عادة بالرمز (SWB) وقد ترجم إلى العربية بعدة صيغ منها (الهناء الذاتي، الهناء الشخصي، الوجود الشخصي الأفضل، تمام الأحوال الذاتي، الرفاهية الذاتية، الشعور الذاتي بالسعادة، السعادة الذاتية، السعادة النفسية، التنعم الذاتي، الحياة الطيبة) وكلها مصطلحات تشير إلى معنى واحد(سعيد، 2009).

وتعدّدت تعريفات الهنا الذاتي حيث عرَّفه رنشاو Renshaw (2016) بأنه مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس الطالب بمتعة التعلُّم، وترابطه في المدرسة، ووضوح الهدف لديه، واعتقاده في فاعليته الأكاديمية، وما يترتب على ذلك من إنجاز أكاديمي.

بينما عرّف فيرنهام وهيفين(Furnham, Heaven (1999 الهناء الذاتي بأنه دالة أو وظيفة لمقدار ما يخبره الشخص من الفرح والسعادة مقابل الحزن والخوف، ويشير الفرح والسعادة إلى الوجدان الإيجابي، في حين يشير الحزن والخوف إلى الوجدان السلبي، وهناك مكون آخر للهناء الذاتي هو الرضا عن الحياة.

ويشير الضبع(2016) إلى أن الهناء الذاتي يختلف من فرد إلى آخر، وفي ذات الفرد تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، كما تختلف من مجتمع لآخر، ومن ثقافة لأخرى، ومن الملاحظ في الآونة الأخيرة في بحوث الهناء الذاتي اتجاه الدراسات إلى تناول مظاهر نوعية لها ترتبط بمجالات معينة، ومنها على سبيل المثال: الهناء المهني، الهناء الاجتماعي، الهناء الأسري، الهناء الانفعالي.

ويرى فاليكين و غابريالفيكيوت Valickiene & Gabrialaviciute (2015)أن الهناء الذاتي والاجتماعي للمراهقين في المدارس مرتبط بثلاث عناصر رئيسيه هي: مستوى التعلق بالمدرسة؛ دعم المعلمين للطُلاب؛ وجود مناقشات مفتوحة في الفصل الدراسي بين المعلمين والطُلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض. كما يشير إلى أن الهناء الذاتي والاجتماعي يجعل المراهق قادر على التعايش وتقبل المجتمع الموجود فيه وهذا ينعكس على جوانب حياته. وأن ارتباط وتعلق الطالب بالمدرسة يتطور بشكل تدريجي ويتناسب مع مستوى الهناء الذاتي والاجتماعي للطالب. كما أن الهناء الذاتي والاجتماعي للطُلاب مرتبط بمستوى تقبلهم للحياة وللنظام المدرسي؛ والهناء الذاتي جزء من الهناء المجتمعي.

ويشير لومبي Lumby إلى أنه تزايد في السنوات الأخيرة التأكيد على أنه يجب على المدرسة ليس فقط تربية التلاميذ بالطريقة التقليدية، أو التركيز على مستوى الكفاءة والإنجاز، بل يجب أن تقدم لهم الفرص والأدوات التي تجعلهم واثقين من

أنفسهم، سعداء قادرين على التغلب على مشكلاتهم ومواجهة الصعوبات التي تواجههم في حياتهم الدراسية(الضبع، 2016).

ونظراً لما تتميّز به طبيعة المرحلة التي يعيش فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية من الحيوية والنشاط والاحتكاك الدائم مع زملائهم ومعلميهم، وما يواجهونه من مواقف حياتية في بيئة الدراسة تتطلّب منهم مهارات إجتماعية وانفعالية لتحقيق التواصل الفعّال وبناء علاقات ناجحة مع الآخر، ومن هنا تبرز أهمية تنظيم الانفعال من خلال التواصل في البيئة الدراسية.

وفي السياق ذاته يشير بدير(1994) إلى أن بداية المرحلة المتأخرة 9-12 سنة تتّسم بالهدوء الانفعالي بسبب الزملاء والمدرسين والنّضج العقلي الذي مرّ به الطفل؛ حيث يزداد اتصال الطفل بالبيئة، فقد بدأ يتعلم الطفل التنازل عن اللذات العاجلة التي كانت تثير سخط والديه، وبدأ يكتسب العادات والأفكار التي تدل على التوافق والانسجام مع الغير واحترام رأي الرفاق.

ويشير بولف وآخرون Bo Lv et al. (2016) إلى أن مشاركة الوالدين مع المدرسة في التعامل مع الطفل ومساعدته إذا لزم الأمر تؤثر على كل من التحصيل والإنجاز الأكاديمي والهناء الذاتي للطفل. كما أن الأداء الأكاديمي الضعيف يؤدي إلى شعور الأطفال والمراهقين بالتشاؤم وخيبة الأمل بشأن مستقبلهم؛ وبالتالي قد يؤثر سلبًا على الهناء الذاتي العاطفي وبالتالي يزداد تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطفل. أي أن التحصيل الأكاديمي يُمكن أن يكون مؤشر للهناء الذاتي العاطفي للأطفال والعكس صحيح.

ويرى لامبروبولو Lampropoulou (2017) أنه يُمكن الاستفادة من الأسرة والمدرسة كأدوات لتحقيق الهناء الذاتي لدى المراهق. وأن الهناء الذاتي للوالدين يؤثر بطريقة مباشرة على الهناء الذاتي لأولادهم. وأنه يمكن توفير الهناء الذاتي من خلال توفير المصادر التي من شأنها تقليل عوامل التوتر والقلق في الأسرة والمدرسة.

وتشير وينجيت Wingate (2018) إلى أن دعم المعلم ودعم الفصل الدراسي والعلاقة بين المعلم والطلاب وكل أنواع الدعم التي تُقدم للطالب لها علاقة مُباشرة بصحته النفسية ومن ثَمَ تؤثر إيجابياً على الهناء الذاتي.

وتقتصر الدراسة الحالية على الهناء الذاتي الدراسي للتلميذ المرتبطة بالأنشطة الدراسية في المدرسة والتي يمكن أن يُطلق عليه "الهناء الذاتي الدراسي"، ويُعرّفه الضبع (2016) بأنه مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس التلميذ بمتعة التعلم وترابطه المدرسي، ووضوح الهدف لديه، واعتقاده في فاعليته الدراسية، وما يترتب على ذلك من إنجاز دراسي.

وعلى مستوى العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي والشعور بالسعادة والرضا؛ فتؤكد دراسة ;Peña & Pacheco (2012) Gumora & Arsenio (2002); Garnefski et al. (2007); Davis & Levin (2012); Quoidbaach, Berry, anseene & Mikolajczak, 2010 وجود علاقة ارتباطية، ويشير سيو تشان واخرون Siu Chan et al.(2013) إلى أن القلق لدى الأطفال مرتبط بطريقة إدارة هؤلاء الأطفال لانفعالاتهم العاطفية والإدراكية. كما أن عملية التحكم في إستراتيجية إدارة العواطف الإدراكية وتنظيم الانفعالات من شأنه أن يُقلّل من التأثيرات السلبية للإجهاد اليومي.

أمّا مورفي Murphy (2013) فيرى أن إستراتيجية إدارة العواطف مهمة للتكيف الإيجابي، وبالتالي لكل الأنشطة المتعلقة بالطالب مثل التحصيل الدراسي والتوجه الإيجابي نحو البيئة المدرسية بصفة عامة. وأن قدرة الطفل على التحكم في إدارة العواطف وإعادة التقييم المعرفي تنبئ بأن قدرة الطالب على التكيف تكون أكبر من غيره ولكن ضعفها ليس دليلًا على عدم التكيف.

كما ترى أندريس Andres (2016) أنّ من العوامل التي يُمكن أن تؤثر سلبًا أو إيجابًا في سوء التكيف لدى الأطفال هو عملية إدارة وتنظيم العاطفة. كما أنّ يُمكن استخدام استراتيجيات إدارة الانفعال العاطفي قد تحمي الأطفال من العديد من الأمراض العصبية والمحافظة على صحتهم النفسية والعصبية.

وأوضح ريتشارد وجروس Richard & Gross (2000) أن استراتيجية قمع التعبيرات تضعف التذكر لدى الأطفال مما يؤثر على الإنجاز الدراسي، وأنّ استراتيجية إعادة التقييم المعرفي ترتبط إيجاباً بعملية التذكر، بينما أشارت جومورا وأرسينوا Guomora & Arsenio (2002) إلى أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات تؤثر تأثيراً إيجابيا في التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتوصل جروس وجون Grose & Jhon (2003) إلى أن استراتيجية إعادة التقييم المعرفي أكثر إستخداما في التعامل مع المواقف المختلفة للتقليل من تأثيرها الانفعالي السلبي، وأشار كالكينس وكياني Calkins & Keane ( 2004) إلى أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي تؤثر تأثير إيجابي في التحصيل الدراسي مما يؤثر في تحقيق الإنجاز الدراسي.

وعلى مستوى التّفريق بين الجنسين في الاستراتيجيات لمعرفية لتنظيم الانفعال، سعت أندريس Andres (2016) إلى معرفة ما إذا كانت إدارة وتنظيم الانفعال تتأثر بمتغير الجنس، وهل هناك أنواع مختلفة من استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية تقع عامل وسيط مُسبب لسوء التكيف لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9 12 سنة، حيث توصلت إلى أن البنات أكثر عُرضة للإصابة بالعصابية وبالتالي الإصابة بالاكتئاب عند عدم القدرة على إدارة العواطف السلبية.

وتوصلت مورفي Murphy (2013) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة كبيرة بين الأطفال الإناث والذكور فيما يتعلق بإستراتيجية إدارة العواطف.

وأشار طلب (٢٠١٧) إلى أنه يُعتقد أن الإناث أكثر قدرة على التعبير عن انفعالاتهم، بينما الذكور أكثر قمعاً لها، واستناداً لنظرية التنشئة الاجتماعية فإن الأولاد يكونون أقل تعبيراً عن انفعالاتهم من البنات، بسبب ردود فعل الوالدين او المعلمين او الأصدقاء عندما يظهرون المودة والعاطفة، ومن المتوقع أن يكون الذكور أكثر عقلانية واستقلالاً وقمعية، في حين يُتوقع من المرأة أن تكون عاطفية وحساسة ومعبرة، وأشارت جارنفسكي وآخرون Garnefski et al., (2004) إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في استراتيجيات الاجترار، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية، والتصور الكارثي للموقف الضاغط، أمّا مارتن و داهلن (2005) Martin & Dahlen فيشيران إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور في استراتيجيات لوم الآخرين، ولصالح الإناث في استراتيجية الاجترار، والتصور الكارثي للموقف الضاغط، والتخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية.

ويرى زلومكي وهاهن Zlomke& Hahin (2010) وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات لوم الآخرين، والاجترار، والتقليل من أهمية الأحداث السلبية، وأن الاستخدام المختلف لهذه الاستراتيجيات يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لدى الإناث(في: السيد، 2012)، وهذا يتفق مع بينا وباشيكو Pena & Pacheco (2012) من حيث وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في استخدام استراتنجيات الاجترار والتصور الكارثي للأحداث السلبية.

ومن خلال ما تقدم؛ يرى الباحث أنه في ضوء ما يعيشه التلاميذ اليوم من طفرة تكنولوجية أدت إلى تشتت الذهن وضعف التركيز والانتباه لديهم، وإكسابهم قيم وردود فعل غير متوافقة مع المرحلة العمرية التي يعيشون فيها، بما ينعكس على مستوى إدراكهم وتحصيلهم الدراسي، وبما ينعكس أيضاً على انفعالاتهم وعدم قدرتهم على مواجهة الضغوط والمصاعب التي تواجههم، بل أنها قد تفقد الطفل توافقه مع البيئة المدرسية مما ينعكس على أدائه وإنجازه الدراسي وبالتالي عدم شعوره بالهناء الذاتي الدراسي، ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن استخدام التلميذ للاستراتيجات المعرفية لتنظميم الانفعال له القدرة على تحفيز الانضباط والهدوء لديه بما ينعكس على تركيزه وانتباهه وتقدير ردود فعله وبالتالي يتحقق لديه التوافق الدراسي والشعور بالهناء الذاتي.

**مشكلة الدراسة:**

في ضوء ما سبق ونظرًا لندرة الدراسات العربية – على حد علم الباحث - التي تطرقت للاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،

وكذلك عدم وجود دراسة جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية-في حدود علم الباحث- فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذات الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل يختلف ترتيب الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
2- ما مستوى الهناء الذاتي الدراسي لدى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
3- هل توجد علاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
4- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
5-هل يمكن أن تسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على ترتيب الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
2- الكشف عن مستوى الهناء الذاتي الدراسي لدى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
3- الكشف عن العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
4- الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
5- التعرف على مدى إسهام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

**أهمية الدراسة:**

تحظى الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بالاهتمام البحثي في مجال علم النفس والصحة النفسية، وانبثقت أهمية الدراسة الحالية مما يأتي:

1. تناولها لمتغيري الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي، وهذان المتغيران من المتغيرات التي تركز على الجوانب الإيجابية في الشخصية، وتعتبر من العوامل المؤثرة في الوظائف النفسية والاجتماعية.
2. تناولها لفئة عمرية مهمة وهي فئة تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء متغير النوع، وهي مرحلة الطفولة المتأخرة، ، وتُعدُّ هي فترة النضج، حيث تتطور اهتمامات جديدة

لدى الطفل إلى جانب النضج من الناحية الجنسية؛ كما ويتطور الطفل في النمو البدني والعقلي.
3. ندرة البحوث والدراسات التي تناولت الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بصفة عامة، وعدم وجود دراسة في البيئة السعودية – على حد علم الباحث – جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية.
4. ترجمة وتعريب مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، مما قد يثري المكتبة العربية في مجال القياس النفسي، ويفتح الطريق أمام الباحثين لاستخدامه في أبحاث ودراسات عديدة لاحقة.
5. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم البرامج الإرشادية للتدريب على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ورفع مستوى الهناء الذاتي الدراسي؛ بما ينعكس إيجابيًا على التلاميذ وتوافقهم وصحتهم النفسية وإنجازهم الدراسي.

**مصطلحات الدراسة:**

**الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال Cognitive Emotion Regulation Strategies**

يعرّف الباحث الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بأنها الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لملاحظة خبراته الانفعالية، ومحاولة التحكم فيها وضبطها، وتتكون من استراتيجيات تكيفية ولا تكيفية، وتتعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات المستخدم في الدراسة الحالية.

**الهناء الذاتي الدراسي Academic Subjective Well-being**

يُعرّف الضبع (2016) الهناء الذاتي الدراسي بأنه مجموعة من المؤشرات التي تعكس إحساس التلميذ بمتعة التعلم وترابطه المدرسي، ووضوح الهدف لديه، واعتقاده في فاعليته الدراسية، وما يترتب على ذلك من إنجاز دراسي، وتتعرف إجرئيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الهناء الذاتي الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية.

ويتضمن الهناء الذاتي الدراسي أربعة أبعاد فرعية، وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل بعد من الأبعاد الأربعة:

١. متعة التعلم: شعور التلميذ بالخبرات والانفعالات الإيجابية عند اندماجه في المهام الدراسية.
٢. الترابط المدرسي: شعور التلميذ بإنتمائه للمدرسة، وبالاهتمام والتقبل من الآخرين فيها.
٣. الهدف الدراسي: إدراك التلميذ لقيمة المدرسة، والمهام والأنشطة الدراسية على أنها ذات مغزى ومعنى.

٤. الفاعلية الدراسية: اعتقاد التلميذ في قدراته وفاعلية سلوكياته التي تلبي أهدافه الدراسية.

ويتحدد الهناء الذاتي الدراسي – إجرائياً- بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

**حدود الدراسة:**

تحددت الدراسة الحالية بموضوعها، والذي اقتصر على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وبعينتها من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبمكانها في مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة جدة، وبزمن إجرائها وتطبيق أدواتها في الفصل الثاني من العام الدراسي 1440/1439هـ.

**الدراسات السابقة:**

نظراً لأهمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، سيعرض الباحث عدداً من الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الإنفعال وعلاقتها بعدد من متغيرات علم النفس والصحة النفسية.

**دراسات تناولت الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات:**

أجرى جومورا وأرسينيو (Gumora & Arsenio (2002 أثر استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وطبقت الأدوات على عينة قوامها (103) من طلاب وطالبات في المرحلة الإعدادية، واستخدمت مقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي ومقياس التحصيل الاكاديمي، وتوصلت إلى أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لها تأثير ايجابي في التحصيل الاكاديمي مما له أثر على التذكر، وبالتالي على الهناء الذاتي.

هدفت دراسة جارنفسكي وآخرين (Garnefski, et al. (2007 إلى تطوير نسخة من استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال للتطبيق على عينة الأطفال ، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين هذه الاستراتيجيات وبعض المشكلات الانفعالية، وتم تطبيق الاستبيان Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- kids (CERQ-K) على عينة من الأطفال بلغ قوامها (717) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم من (11) مدرسة ابتدائية حكومية بهولندا، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (9-11) سنة. وأسفرت النتائج عن أن النسخة المطورة من الاستبيان ملائمة من حيث خصائصها السيكومترية للتطبيق على الأطفال. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية وكل من الاكتئاب والقلق والخوف ، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين هذه المتغيرات والاستراتيجيات المعرفية التكيفية لدى الأطفال.

وأجرى تيرنر وهاسمان Turner & Husman (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات الطلبة لإثارة الدافعية والتنظيم الذاتي بعد المرور بخبرة فشل في التحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييم الفرد للخبرة يسهم في تنظيم الانفعالات والدوافع وان هناك ارتباطاً إيجابياً دالاً بين أهداف الفرد، وشدة خبرة الفشل، والشعور بالخزي، كما أظهرت الدراسة أنّ الطلبة الذين يفتقرون للتنظيم الذاتي لديهم أهداف متعارضة بينما يميل الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي إلى تكييف السلوكيات لتجاوز الصّعاب المترتبة على خبرة الفشل.

وهدفت دراسة بينا وباكشيكو Peña & Pacheco (2012) إلى الكشف على العلاقة الارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وكل من: العدوان اللفظي والبدني، والاكتئاب في المراهقة. وتكونت عينة الدراسة من (248) مراهقًا، (116 من الإناث، 132 من الذكور)، تم اختيارهم من مدارس حكومية مختلفة في مقاطعة ملقة بأسبانيا، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (11-18) سنة . وأظهرت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر من الذكور استخدامًا لاستراتيجيتي: اجترار الأفكار، والتهويل في التعامل مع الأحداث الضاغطة، وأن استراتيجيات: القبول، واجترار الأفكار، والتهويل أكثر تنبؤًا بالاكتئاب في المراهقة، بينما تتنبأ استراتيجيات: لوم الذات، واجترار الأفكار بالعدوان لدى الذكور فقط دون الإناث.

وحددت دراسة دافيس وليفين Davis & Levin (2012) العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والتحصيل الدراسي في تعزيز عملية التعلم من خلال الذاكرة والمعلومات التعليمية، وتوصلت من خلالها إلى أن استراتيجية إعادة التقييم المعرفي تعزز الذاكرة للحصول على تفاصيل المعلومات التعليمية.

وتناولت دراسة كريم وآخرين Karim et al. (2013) الكشف عن العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وأساليب التعلق الوالدي لدى عينة من الأطفال مكونة من (206) طفلاً بواقع (40% بنين ، 60% بنات) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (12-15) سنة. واستخدمت الدراسة استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال من إعداد جارنفسكي وآخرين Garnefski et al. (2001)، وأسفرت نتائج الدراسة عن الارتباط الموجب بين أساليب التعلق الوالدي والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وأن أسلوب الثقة أحد أساليب التعلق الوالدي أقوى الأساليب تنبؤًا بالاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال، بينما جاء أسلوب الاستبداد كأقوى الأساليب تنبؤًا بالاستراتيجيات المعرفية غير لتكيفية لتنظيم الانفعال ، بينما لم تتنبأ الأبوة المتسامحة بأي من هذه الاستراتيجيات.

وهدفت دراسة مورفي Murphy (2013) إلى إلقاء الضوء على عدة مفاهيم أهمها السيطرة وكتمان التعبير؛ وعمليات إعادة التقييم المعرفي وتأثير هذه العمليات في نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة وهذه الفترة تتزامن مع

انتقال الأطفال من مرحلة التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي. واشترك في هذه الدراسة (٧٦) تلميذ في أحد المدارس الأساسية والمدرسة الثانوية في مدينة هامبشاير بالمملكة المتحدة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة كبيرة بين الجنسين فيما يتعلق بإستراتيجية إدارة العواطف.

كما تحققت دراسة سيو تشان واخرون Siu Chan et al. (2013) عن المتاعب اليومية والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات والقلق عند الأطفال، من أن القلق لدى الأطفال مرتبط بطريقة إدارة هؤلاء الأطفال لانفعالاتهم العاطفية والإدراكية. واشترك في هذه الدراسة (999) تلميذ يدرسون في 12 مدرسة ابتدائية في مدينة هونغ كونغ الصينية والذين تتراوح أعمارهم بين (12:9) سنوات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين عدم القدرة على إدارة وتنظيم المشاعر الناتجة عن التفكير السلبي وزيادة معدل الإصابة بالقلق لدى الأطفال. كما أن استراتيجية إدارة العواطف الإدراكية وتنظيم الانفعالات يُقلل من التأثيرات السلبية للإجهاد اليومي. وأن تدريب الأطفال على استراتيجية إدارة العواطف والانفعالات للتعامل مع الإجهاد اليومي للحياة من شأنه أن يُقلّل من إصابة الأطفال بالقلق.

وسعت دراسة موسافي وهساني ورزياي ( Moosavi, Hasani & Rezaei (2015 إلى الكشف عن الفروق بين عينة من الأطفال العاديين والأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال. وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذًا تم اختيارهم من تلاميذ المدرسة الابتدائية والمتوسطة بمدينة زنجان بإيران ، ضمت العينة أربع مجموعات بواقع (15) تلميذًا لكل مجموعة: مجموعة نقص الانتباه ، ومجموعة النشاط الزائد، ومجموعة تعاني من اضطراب نقص الانتباه مفرط النشاط ، ومجموعة العاديين. واستخدمت الدراسة استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال من إعداد جارنفسكي وآخرين (Garnefski, et al.(2001 وأسفرت النتائج عن أن الأطفال ذوي اضطراب النشاط الحركي الزائد يستخدمون أساليب معرفية غير تكيفية لتنظيم الانفعال ، وذلك مقارنة بأقرانهم من العاديين.

أما دراسة أندريس Andres (2016) فسعت إلى تحليل ما إذا كان هناك أنواع مختلفة من استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية، والتي تشمل الاستراتيجيات التكيفية، وإعادة التركيز والتقييم الإيجابي، والتفكير الإستراتيجي السلبي، ولوم الذات؛ كل تلك العناصر تقع عامل وسيط مُسبب للاكتئاب العَصَبي في الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9- 12 سنة؛ كما تهدف هذه الدراسة إلى البحث في ما إذا كان الجنس والانتقال للمدرسة يؤثرون في إدارة العلاقات المقترحة. واشترك في هذه الدراسة (315) طفل لبحث المتغيرات المذكورة. هؤلاء الأطفال تلاميذ في المرحلة الأساسية بالأرجنتين. وتوصلت النتائج إلى أن استراتيجيات تنظيم

الانفعالات المعرفية (CERS) تقع كعلاقة وسيطة بين العصابية وبين الاكتئاب على الرغم من ارتباطها السلبي بالاكتئاب، أي أن هناك علاقة بين سوء التكيف أو عدم القدرة على السيطرة على العصابية وبين الاكتئاب. وأن البنات أكثر عُرضة للإصابة بالعصابية وبالتالي الإصابة بالاكتئاب عند عدم القدرة على إدارة العواطف السلبية. وأنه يُمكن استخدام استراتيجيات إدارة الانفعال العاطفي لحماية الأطفال من العديد من الأمراض العصبية والمحافظة على صحتهم النفسية والعصبية.

هدفت دراسة تيان ، تيان ، هوبنر (2016) Tian, Tian and Huebner إلى إجراء اختبار تجريبي على مهمة إعادة تقييم معرفي موجه ومناسب نمائياً من أجل دراسة آثار إعادة التقييم المعرفي على التقارير الذاتية للأطفال عن التأثر الوجداني واستجابات الدماغ. وجدت الدراسة الأولى والتي طُبقت على 19 طفلا من 4 إلى 10 سنوات، أن الأطفال استخدموا بنجاح إعادة التقييم المعرفي الموجه لخفض التقديرات الشخصية للتأثُّر الوجداني السلبي، مما يدعم فعالية مهمة إعادة التقييم المعرفي الموجه. وفي ذات السياق بحثت دراسة الثانية والتي طُبقت على ١٥طفلا تتراوح أعمارهم بين 6-10 سنة، وتوصلت إلى أن الاستجابات العصبية أظهرت زيادة التنشيط في اللوزة الدماغية وقشرة الفص الجبهي البطني أثناء حالة إعادة التقييم المعرفي مقارنة مع حالة اللا تنظيم المعرفي. بالإضافة إلى ذلك، ارتبط نشاط اللوزة الدماغية بشكل إيجابي مع تنشيط قشرة الفص الجبهي البطني أثناء إعادة التقييم المعرفي. تشير النتائج إلى أن الشبكات العصبية الداعمة لإعادة التقييم المعرفي لدى الأطفال تشمل مناطق دماغية متشابهة، لكن استجابات الدماغ تنحرف عن النتائج لدى البالغين. تشير النتائج التي توصلنا إليها إلى أن الشبكات العصبية الداعمة لتنظيم الانفعالات لا تزال تتطور خلال مرحلة الطفولة الوسطى.

**دراسات تناولت الهناء الذاتي الدراسي وعلاقتها ببعض المتغيرات:**

سعت دراسة جريوقريفا وشامينوف (2014) Grigoryeva & Shamionov إلى دراسة مؤشرات الهناء الذاتي والعاطفي والدوافع الأكاديمية لدى أطفال المدارس الابتدائية، شارك في هذه الدراسة (266) فردًا موزعين إلى (136) من تلاميذ المدارس الأساسية؛ و(10) معلمين، (120) وليّ أمر من روسيا، وتوصلت الدراسة إلى أن تشكيل الدافع الأكاديمي يتأثر بصورة مُباشرة بموقف الوالدين نحو المدرسة والمعلمين، وبالذكاء أو الفكر اللفظي والأحداث بالمدرسة. وأن الهناء الذاتي العاطفي لأطفال المدارس الابتدائية يؤثر بطريقة إيجابية أو سلبية على التكيف الاجتماعي للطفل وهذا من شأنه أن يؤثر على العمليات العصبية لدى الأطفال الذي يؤثر بدوره على الأداء الأكاديمي وبالتالي على الهناء الذاتي العاطفي للطفل داخل المدرسة.

وبحثت دراسة فاليكين و غابريالفيكيوت & Valickiene Gabrialaviciute (2015) دور السياق أو البيئة المدرسية على الهناء الذاتي والاجتماعي للمراهقين؛ أي التحقق من العلاقة بين وجود المراهق في المدرسة وبين درجة تمتعه بالهناء الذاتي والاجتماعي. واشترك في هذه الدراسة (1741) طالبًا في الفترة العُمرية من 1 إلى 15 سنة من ثمانية مدارس ثانوية في ليتوانيا؛ ومن خلفيات اجتماعية وعرقية متشابهة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطُلاب الذين ينظرون إلى المدرسة بشكل إيجابي سجلوا درجات أعلى في مقياس الهناء الذاتي؛ وفي نفس الوقت الطُلاب الذين سجلوا مستوى تعلق منخفض ويُعانون من قلة الدعم من المدرسين والبيئة المدرسية وعدم الانفتاح في المناقشات، سجّلوا مستوى أقل في الهناء الذاتي والاجتماعي.

وسعى دوجيرتي ، بلانشيب ، سبكلر ، بادمالا ، بيسوا Dougherty, Blankenship, Spechler, Padmala and Pessoa (2015) إلى دراسة الدور الوسيط للاحتياجات النفسية الأساسية في المدرسة في العلاقة بين الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة لدى المراهقين، وبالتحديد هدفت إلى اختبار نموذج قائم على النظريات يقترح أن إرضاء ثلاثة حاجات نفسية أساسية في المدرسة يتوسط العلاقة بين الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة (أي دعم المعلم ودعم زملاء الدراسة) والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة، طُبقت الدراسة على 1476 من المراهقين الصينيين (ذكور = 712 ؛ المراهقون في بداية مرحلة المراهقة = 676 ؛ متوسط العمر = 15.40)، وأشارت النتائج إلى أن الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة (أي دعم المعلمين ودعم زملاء الدراسة) يرتبط بشكل كبير إحصائياً بالهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة لدى المراهقين. وعلاوة على ذلك، أشار تحليل متعدد الوسطاء إلى أن إرضاء حاجات الاستقلالية والكفاءة والارتباط في المدرسة يتوسط جزئياً العلاقة بين دعم المعلمين والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة، ويتوسط كلياً العلاقة بين دعم زملاء الدراسة والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة.

كما هدفت دراسة بولف وآخرون Bo Lv et al. (2016) إلى دراسة العلاقة بين الهناء الذاتي العاطفي الذي يعني رضا الطفل عن نفسه وعن المناخ المُحيط به بصفة عامة وبين قدرة هذا الطفل على التحصيل الأكاديمي. واشترك في هذه الدراسة (419) طفل من تلاميذ المدارس الابتدائية في الصفوف الرابع والخامس والسادس من مدرسة ابتدائية في مقاطعة ياوتشنغ وشاندونغ، بالصين وهذا الاختيار كان عشوائي. وهؤلاء المشاركين موزعين كالتالي: (233) تلميذ، و(186) تلميذة ومتوسط العمر (10.97) سنة؛ (157) من الآباء، (261) من الأمهات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين أولياء الأمور والمعلمين يؤثر ايجابيًا على مستوى التحصيل الأكاديمي؛ في نفس الوقت يُمكن أن يكون التواصل بين أولياء الأمور

والمدارس عامل هام من شأنه أن يمنع أي تدهور محتمل في الهناء الذاتي العاطفي للطفل والذي يتبعه تدهور في التحصيل الدراسي.

أما دراسة ليو، مي ، تيان ، هوبنر (2016) Liu, Mei, Tian and Huebner فكانت عبارة عن بحث في فروق العمر والنوع الاجتماعي في العلاقة بين الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة لدى الطلاب (أي دعم المعلم ودعم زملاء الدراسة) والهناء الذاتي في المدرسة (أي الرضا المدرسي والتأثر الوجداني في المدرسة)، وكذلك الاختلافات النمائية في الهناء الذاتي في المدرسة. تم جمع البيانات من عينة مكونة من 2158 طالباً في الصفوف من الرابع إلى الحادي عشر في الصين في مناسبتين منفصلتين، تفصل بينهما 6 أسابيع. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الأكبر سناً أفادوا عن انخفاض مستويات الهناء الذاتي في المدرسة أكثر من الطلاب الأصغر سناً. علاوة على ذلك، أفادت الفتيات عن مستويات أعلى من الرضا المدرسي أكثر من الفتيان. بالإضافة إلى ذلك، يرتبط كل من دعم المعلمين ودعم زملاء الدراسة ارتباطاً كبيراً بالرضا المدرسي في التجربتين. ويرتبط دعم زملاء الدراسة بشكل كبير بالتأثر الوجداني في المدرسة في التجربة الثانية لجميع الطلاب، في حين أن دعم المعلم يرتبط فقط بشكل كبير بالتأثر الوجداني في المدرسة في التجربة الثانية المدارس الابتدائية.

وقام الضبع(2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور اليقظة العقلية في السعادة الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء متغير النوع، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالسعادة الدراسية من خلال اليقظة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة، وأشارت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والسعادة الدراسية، وإلى إمكانية التنبؤ بالسعادة الدراسية من اليقظة العقلية.

وهدف لامبروبولو (2017) Lampropoulou إلى التحقق من العوامل المتعلقة بالشخصية والأسرة والمدرسة والتي يكون لها علاقة بالهناء النفسي لدى المراهقين اليونانيين. وطبقت هذه الدراسة على (٧١٤) مراهقًا مع أولياء أمورهم موزعين إلى (302) مراهق، و(412) بنت في إحدى المدارس الإعدادية والثانوية؛ وكانت متوسطات أعمارهم (17.4) سنة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بدرجة الهناء الذاتي للمراهق ومن ثم التدخل العلاجي النفسي لرفع قيمة الهناء الذاتي بهدف تحسين الصحة النفسية والعقلية ومستوى الأداء في الحياة ككل. وأن المراهقون بشكل عام وفقًا لهذه الدراسة راضون عن حياتهم. كما أشارت النتائج إلى أن الأولاد أكثر رضا عن حياتهم من الفتيات. وأنه كلما كانت الضغوط أو المشاكل النفسية منخفضة كان مستوى الهناء الذاتي مرتفعًا والعكس صحيح. وبمعنى آخر أن الشعور بالغضب أو القلق أو التوتر يؤدي لانخفاض مستوى الهناء النفسي.

أما دراسة وينجيت Wingate (2018) فتهدف للتحقق من العلاقة بين متغيرات دعم الفصول الدراسية (أي دعم المعلم ودعم الفصل الدراسي والعلاقة بين المعلم والطلاب) والهناء الذاتي. كما تهدف الدراسة إلى استكشاف صور الدعم المختلفة مثل دعم المعلم والمتمثل في: الدعم اللفظي، والدعم العاطفي، ودعم التقييم، ودعم المعلومات من جانب، ودعم زملاء الدراسة المتمثل في الدعم اللفظي، والدعم العاطفي، ودعم التقييم، ودعم المعلومات، هذا من جانب ثاني ودعم علاقات المعلمين بالطلاب والمتمثل في تقديم مساعدة مفيدة، أو تكوين علاقة مرضية وعلاقة كل جوانب الدعم هذه بالهناء الذاتي للطُلاب وانعكاس ذلك على سلوكيات الطلاب. وتوصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين كل أشكال الدعم الذي يُقدم للطُلاب وبين الهناء الذاتي لهؤلاء الطُلاب.

**تعقيب على الدراسات السابقة**

من خلال استعراض الدراسات السابقة يجد الباحث تبايناً في نتائجها، من حيث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال وبعض متغيرات علم النفس الإيجابي كالهناء الذاتي والسعادة والهناء العاطفي والثقة بالنفس والتكيف والسعادة النفسية، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال وبين كل من حالة القلق، والاكتئاب والضغوط المدركة وخبرات الفشل والشعور بالخزي، كما وجد الباحث تبايناً في نتائج الدراسات السابقة من حيث الفروق بين الجنسين في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، وأشارت الدراسات إلى إمكانية التنبؤ بالهناء الذاتي من خلال مجموعة من المتغيرات كالاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، والذكاء الانفعالي، والتعاطف مع الذات، واليقظة العقلية، ونظراً لحداثة الدراسات الأجنبية وندرة الدراسات العربية - على حدّ علم الباحث - التي تناولت الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى الأطفال، تأتي الدراسة الحالية لتتناول الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

**فروض الدراسة:**

تمت صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

1- يختلف ترتيب الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
2- يظهر تلاميذ المرحلة الابتدائية مستوى مرتفعًا من الهناء الذاتي الدراسي.
3- توجد علاقة ارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
5- يمكن أن تسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

**منهج وإجراءات الدراسة:**

**أولاً: منهج الدراسة:**

المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والمتمثلة في الكشف عن ترتيب الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومستوى الهناء الذاتي الدراسي لديهم، فضلاً عن التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي، وكذلك الكشف عن الفروق بين الجنسين في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.

**ثانيًا: عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من عينتين: عينة أولية، وعينة أساسية، وفيما يلي تفصيل ذلك.

**1-العينة الأولية:**

اشتملت العينة الأولية على (50) تلميذًا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ببعض مدارس مدينة جدة، بمتوسط عمري قدره (12.10)، وانحراف معياري قدره (0.41)، وهدفت هذه العينة إلى التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

**2-العينة الأساسية:**

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (250) تلميذًا وتلميذة، بواقع (130) تلميذًا، من و(120) تلميذة، تم اختيارهم من تلاميذ الصف السادس ببعض المدارس الابتدائية التابعة لمكتب شمال جدة بالمملكة العربية السعودية (المدرسة النموذجية الرابعة للبنين، والابتدائية 70، والابتدائية 128 للبنات، متوسط أعمارهم الزمنية (12.28)، وانحراف معياري قدره (0.45).

**ثالثًا: أدوات الدراسة:**

١-**استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (نسخة الأطفال)** تعريب الباحث
**Garnefski, et al., (2007). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- kids (CERQ-K)**

**أ-وصف المقياس ونسخته الأصلية:**

قام جارنفسكي وآخرون **Garnefski, et al. (2007)** بتطوير وإعداد هذا الاستبيان من النسخة الأصلية التي تم إعدادها للكبار، وقد كان الهدف من هذا

الاستبيان قياس الاستراتيجيات المعرفية التي تصف طريقة الطفل في الاستجابة للمواقف الضاغطة، وهو استبيان تقرير ذاتي، يطبق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١١) سنة. ويشتمل الاستبيان على (٣٦) فقرة، توزعت على على تسع استراتيجيات، يتم قياس كل استراتيجية من خلال (٤) فقرات، وهذه الاستراتيجيات هي: لوم الذات، والقبول ، والاجترار، وإعادة التركيز الإيجابي، والتركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، ورؤية الموقف من وجهة نظر أخرى، والتهويل، لوم الآخرين. ويتم تصحيح الفقرات في ضوء مقياس متدرج خماسيًا، يتراوح بين (أوافق تمامًا - لا أوافق مطلقًا)، وتقدر الدرجات بـ (٥ ٤ ٣ ٢ ١)، ومدى الدرجات لكل استراتيجية يتراوح ما بين (٤- ٢٠). وتشير الدرجة المرتفعة إلى استخدام الطفل لهذه الاستراتيجية. وقد تم تطبيق الاستبيان على عينة اشتملت على (٧١٧) طفلًا وطفلة، تم اختيارهم من (١١) مدرسة ابتدائية من المدارس الحكومية الهولندية، منهم (٣٩٤) ذكرًا، (٣٢٣) أنثى، وكانت أعمارهم الزمنية تتراوح ما بين (٩-١١) سنة، وتوصلت النتائج عن تمتع الاستبيان بخصائص جيدة من حيث الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

**ب-ترجمة الاستبيان:**

ترجم الباحث فقرات الاستبيان من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرض النسخة المترجمة والنسخة الأصلية على أحد المتخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة والتأكد من صحتها، وبعد ذلك تم عرض النسخة العربية التي تمت ترجمتها على أحد مدققي اللغة العربية للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية، ثم عُرض الاستبيان على عدد (٥) من الأساتذة ذوي الخبرة في الصحة النفسية وعلم النفس الإرشادي والتربوي، وذلك للحكم على صلاحية الاستبيان، ومدى ملاءمة فقراته للتطبيق على الأطفال في البيئة العربية. وقد أدى السادة المحكمون بعض الملاحظات منها تعديل صياغة بعض العبارات لتناسب العمر الزمني للأطفال.

**ج-صدق وثبات الاستبيان:**

تم تطبيق الاستبيان على عينة أولية عددها (٥٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي، وذلك من أجل التحقق من من الاتساق الداخلي للاستبيان وصدقه وثباته على النحو التالي:

**(١)- الاتساق الداخلي:**

(أ)- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة، والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها، ويوضح جدول (١) نتائج ذلك.

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها

| الاستراتيجيات | رقم العبارة | معامل الارتباط | الاستراتيجيات | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| لوم الذات | ١ | **٠٤٨٧ | إعادة التقييم الإيجابي | ٢١ | **٠,٦٩٧ |
| | ٢ | **٠,٦٠١٨ | | ٢٢ | **٠,٧٨٠ |
| | ٣ | **٠,٤٥٣ | | ٢٣ | **٠,٦٢٢ |
| | ٤ | **٠,٥٨٤ | | ٢٤ | **٠,٧٣٨ |
| التقبل | ٥ | **٠,٦٠٨ | رؤية الموقف من زاوية أخرى | ٢٥ | **٠,٦٩٤ |
| | ٦ | **٠,٥٠٩ | | ٢٦ | **٠,٥٧٩ |
| | ٧ | **٠,٧٨٩ | | ٢٧ | **٠,٥٣٥ |
| | ٨ | **٠,٦٣١ | | ٢٨ | **٠,٧٦٥ |
| الاجترار | ٩ | **٠,٧٦٨ | التهويل | ٢٩ | **٠,٧٧٥ |
| | ١٠ | **٠,٦٣٦ | | ٣٠ | **٠,٦٨٧ |
| | ١١ | **٠,٨٢٠ | | ٣١ | **٠,٦٨٩ |
| | ١٢ | **٠,٦١٤ | | ٣٢ | **٠,٨٠٣ |
| إعادة التركيز الإيجابي | ١٣ | **٠,٤٨٤ | لوم الآخرين | ٣٣ | **٠,٧٢٣ |
| | ١٤ | **٠,٤٩٥ | | ٣٤ | **٠,٤٦٤ |
| | ١٥ | **٠,٥٥٦ | | ٣٥ | **٠,٨٠٦ |
| | ١٦ | **٠,٦٥٩ | | ٣٦ | **٠,٦٣١ |
| إعادة التركيز على التخطيط | ١٧ | **٠,٦٤٤ | | | |
| | ١٨ | **٠,٥٨١ | | | |
| | ١٩ | **٠,٨٢٠ | | | |
| | ٢٠ | **٠,٦٤٨ | | | |

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

(ب)- حساب معاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل استراتيجية تكيفية واستراتيجية غير تكيفية، والدرجة الكلية على الاستراتيجيات التكيفية، والاستراتيجيات غير التكيفية كما هو موضح في جدول(٢).

جدول(٢): معاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل استراتيجية تكيفية وغير تكيفية، والدرجة الكلية على الاستراتيجيات التكيفية، وغير التكيفية

| الاستراتيجيات التكيفية | الدرجة الكلية | الاستراتيجيات غير التكيفية | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|
| التقبل | ٠,٧٧٥ ** | لوم الذات | ٠,٤٤٣ ** |
| إعادة التركيز الإيجابي | ٠,٥٤٣ ** | الاجترار | ٠,٦٠١ ** |
| إعادة التركيز على التخطيط | ٠,٧٠٤ ** | التفكير الكارثي/التهويل | ٠,٧٩٦ ** |
| إعادة التقييم الإيجابي | ٠,٤٨٠ ** | لوم الآخرين | ٠,٤٧٣ ** |
| رؤية الموقف من منظور آخر | ٠,٨١٥ ** | | |

**دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من النتائج الواردة في جدولي (١، ٢) أن معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة، والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها، ومعاملات الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل استراتيجية تكيفية وغير تكيفية، والدرجة الكلية على الاستراتيجيات التكيفية، وغير التكيفية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي بين الفقرات وأبعادها، وبين الاستراتيجيات الفرعية وبعضها البعض.

**(٢)- الصدق:**

تم استخدام التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية التي تتضمن الاستراتيجيات الفرعية المكونة لاستبيان الاسترتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال (نسخة الأطفال) ، وأسفرت النتائج بعد تدوير العوامل عن تشبع استراتيجيات الاستبيان على عاملين بنسبة تباين إجمالية قدرها (٥٩,٧٦٩%)، ويستوعب العامل الأول (٣٤,٢٢١%) من التباين الكلى، وبجذر كامن (٣,٠٨٠)، وتشبعت عليه الاستراتيجيات الإيجابية، ويمكن تسمية هذا العامل بعامل الاستراتيجيات التكيفية، وكانت تشبعات الاستراتيجيات على الترتيب (٠,٦٣٧ ، ٠,٦٧١ ، ٠,٦٦٤ ، ٠,٥٩٠ ، ٠,٦٣٩)، ويستوعب العامل الثاني (٢٥,٥٤٨%) من التباين الكلى، وبجذر كامن (٢,٢٩٩)، وتشبعت عليه الاستراتيجيات السلبية، ، وكانت تشبعات الاستراتيجيات على الترتيب (٠,٥٨٩ ، ٠,٦٢٣ ، ٠,٧٣٤)، ويمكن تسمية هذا العامل بعامل الاستراتيجيات غير التكيفية.

**(٣)- ثبات الاستبيان:**

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية وتمتعت أبعاد المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣): معاملات ثبات أبعاد استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

| م | الأبعاد | معامل ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|---|---|
| | | | طريقة جتمان | طريقة سبيرمان-براون |
| ١ | الاستراتيجيات التكيفية | **٠,٦٧ | **٠,٦١ | **٠,٦١ |
| ٢ | الاستراتيجيات غير التكيفية | **٠,٧١ | **٠,٧٠ | **٠,٧٠ |

**** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

توضح النتائج الواردة في جدول(٣) أن معاملات الثبات الخاصة بكل استراتيجية بطريقة سبيرمان- براون، متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، وكلها قيم مناسبة، مما يدل على ثبات المقياس.

**٢-مقياس الهناء الذاتي الدراسي من إعداد Renshaw, et al. (2014)** وترجمة الضبع (٢٠١٦).

أعدَّ رنشاو وآخرون Renshaw, et al. (2014) مقياس هناء الطالب الذاتي Student Subjective Wellbeing (SSW) بهدف قياس الهناء الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو من نوع التقرير الذاتي، ويتكون المقياس على (١٦) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وبواقع (٤) مفردات لكل بعد، والأبعاد هي: متعة التعلم Joy of Learning، والترابط المدرسي School Connectedness ، والغرض التربوي Educational Purpose، والفاعلية الأكاديمية Academic Efficacy. وتتم الإجابة عن مفردات المقياس تبعًا للاستجابات التالية: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، أبدًا، وتتدرج الاستجابات على بنود المقياس على النحو التالي: (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١)، وتسير جميع العبارات في الاتجاه الموجب. وبالتالي فإنَّ أعلى درجة على المقياس ككل (٦٤)، وأقل درجة (١٦)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى إحساس التلميذ بالهناء الذاتي الدراسي. وقد تمتع المقياس في نسخته الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة من حيث معاملات الصدق العاملي والبنائي، والاتساق الداخلي، والثبات.

وقد ترجمَّ الضبع (٢٠١٦) هذا المقياس في البيئة المصرية، وتحقق من صدقه وثباته من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٠٠) تلميذٍ وتلميذة

من تلاميذ وتلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية. وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات على العينة المصرية.

وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

**أ- الاتساق الداخلي للمقياس:**

(١) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الهناء الذاتي الدراسي

| متعة التعلم | | الترابط المدرسي | | الهدف الدراسي | | الفاعلية الدراسية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
| ١ | ٠,٣٧٥ ** | ٢ | ٠,٤١٧ ** | ٣ | ٠,٤٦١ ** | ٤ | ٠,٧٨١ ** |
| ٥ | ٠,٥٩١ ** | ٦ | ٠,٥٥٤ ** | ٧ | ٠,٣٠٧ * | ٨ | ٠,٣٩٥ ** |
| ٩ | ٠,٦١٨ ** | ١٠ | ٠,٥٨٧ ** | ١١ | ٠,٤٨٠ ** | ١٢ | ٠,٦٢١ ** |
| ١٣ | ٠,٤٦٢ ** | ١٤ | ٠,٣٧٨ ** | ١٥ | ٠,٤٦٥ ** | ١٦ | ٠,٥٩٣ ** |

**** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول تراوحت ما بين (٠,٣٧٥ ، ٠,٦١٨)، ولمفردات البعد الثاني تراوحت ما بين (٠,٣٧٨ ، ٠,٥٨٧)، ولمفردات البعد الثالث تراوحت ما بين (٠,٣٠٧ ، ٠,٤٨٠)، ولمفردات البعد الرابع تراوحت ما بين (٠,٣٩٥ ، ٠,٧٨١). وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا المفردة رقم ٧ في البعد الثالث فكانت عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ويعني ذلك ارتباط جميع مفردات المقياس بالأبعاد التي تنتمي إليها.

**(٢)** حساب معاملات الارتباطات البينية بين الأبعاد الفرعية للمقياس وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية. ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٥): معاملات الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية على المقياس والارتباطات البينية للأبعاد الفرعية

| الأبعـاد | الدرجة الكلية | (١) | (٢) | (٣) | (٤) |
|---|---|---|---|---|---|
| متعة التعلم (١) | ٠,٦١٩ ** | ..... | ٠,٣١٧ * | ٠,٦١٣ ** | ٠,٥٤٠ ** |
| الترابط المدرسي (٢) | ٠,٦٠٦ ** | ..... | ..... | ٠,٤٧١ ** | ٠,٥٧٦ ** |
| الهدف الدراسي (٣) | ٠,٨٠٧ ** | ..... | ..... | ..... | ٠,٧٢٧ ** |

| الفاعلية الدراسية (٤) | ٠,٧٩١ ** | ..... | ..... | ..... | ..... |
|---|---|---|---|---|---|

**** دالة عند مستوى ( ٠,٠١ ) * دالة عند مستوى (٠,٠٥ )**

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباطات البينية بين أبعاد مقياس الهناء الذاتي الدراسي تراوحت ما بين (٠,٣١٧ ، ٠,٧٢٧)، وأن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٦٠٦ ، ٠,٨٠٧). وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا قيمة معامل ارتباط البعد الأول بالبعد الثاني فكان مستوى دلالته (٠,٠٥)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

**ب- الصدق العاملي:**

تم استخدام التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية التي تتضمن الأبعاد الفرعية لمقياس الهناء الذاتي الدراسي، وأسفرت النتائج بعد تدوير العوامل عن تشبع هذه الأبعاد على عامل واحد بنسبة تباين إجمالية قدرها (٦٦,٠٤%)، وبجذر كامن (٢,٦٤)، وكانت تشبعات الأبعاد على الترتيب (٠,٧٥٨ ، ٠,٧١٠ ، ٠,٨٨٠ ، ٠,٨٨٠)، ويمكن تسميته بعامل الهناء الذاتي الدراسي.

**ج- ثبات المقياس:**

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية وتمتعت أبعاد المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك.

جدول (٦): معاملات ثبات أبعاد مقياس الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

| م | الأبعاد | معامل ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|---|---|
| | | | طريقة جثمان | طريقة سبيرمان-براون |
| ١ | متعة التعلم | **٠,٥٥٦ | **٠,٥٢٣ | **٠,٥٢٣ |
| ٢ | الترابط المدرسي | **٠,٧٣٢ | **٠,٧١٧ | **٠,٧١٧ |
| ٣ | الهدف الدراسي | **٠,٧١٢ | **٠,٦٥٠ | **٠,٦٥٠ |
| ٤ | الفاعلية الدراسية | **٠,٧٣٦ | **٠,٧٨٠ | **٠,٧٨٠ |
| | الدرجة الكلية | **٠,٨١٩ | **٠,٨٣٦ | **٠,٨٣٦ |

**** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لمفردات أبعاد مقياس الهناء الذاتي الدراسي تراوحت ما بين (٠,٥٥٦ ، ٠,٧٣٦)، وللدرجة الكلية (٠,٨١٩)، وبطريقتي جثمان وسبيرمان-بروان تراوحت معاملات الثبات ما بين

(٠,٥٢٣ ، ٠,٧٨٠) للأبعـاد الفرعيـة، وللدرجـة الكليـة (٠,٨٣٦)، وجميعهـا قـيم مرتفعة، وتشير إلى أن المقياسيتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

**نتائج الدراسة:**

**نتائج الفرض الأول:**

ينص هذا الفرض على أنه: "يختلف ترتيب الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية في تنظيم انفعالاتهم".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمَّ تحديد مستوى كل استراتيجية من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى عينة الذكور، وعينة الإناث، والعينة الكلية اعتماداً على المتوسطات والانحرافات المعيارية سواء على الدرجة الكلية للاستراتيجيات التكيفية، والاستراتيجيات غير التكيفية، أو الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في الاستبيان المستخدم في البحث.

ولحساب المستوى على استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال المستخدم في الدراسة، تم الاعتماد على معيار الفئات المفتوحة، ونظرًا لأن الاستجابة على عبارات الاستبيان تأخذ التدرج الثلاثي (١،٢،٥،٤،٣)، فقد تمَّ حساب المدى (أكبر قيمة ممكنة-أقل قيمة ممكنة)، وبالتالي(٥- ١ = ٤)، وبقسمة المدى على ثلاث فئات يكون طول الفئة (١,٣٣)، وبناءً على ذلك يكون المستوى منخفضًا إذا تراوح المتوسط بين (١,٠٠/٢,٣٣)، ومتوسطًا إذا تراوح المتوسط بين (٢,٣٤/٣,٦٧)، ومرتفعًا إذا تراوح المتوسط بين (٣,٦٧/٥,٠٠)، وذلك على كل استراتيجية.

جدول(٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية على استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (ن=٢٥٠)

| الاستراتيجيات | المتوسط | الانحراف المعياري | المستوى | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| لوم الذات | ١,٨٣ | ٠,٧٤ | منخفض | ٩ |
| التقبل | ٣,٩٥ | ٠,٧٤ | مرتفع | ١ |
| الاجترار | ٣,١٦ | ٠,٩٧ | متوسط | ٧ |
| إعادة التركيز الإيجابي | ٣,٧٨ | ٠,٩٣ | مرتفع | ٥ |
| إعادة التركيز على التخطيط | ٣,٩٠ | ٠,٨٣ | مرتفع | ٣ |
| إعادة التقييم الإيجابي | ٣,٤٤ | ٠,٨٩ | متوسط | ٦ |
| رؤية الموقف من منظور آخر | ٢,٧٨ | ١,٠٣ | متوسط | ٨ |
| التفكير الكارثي/التهويل | ٣,٨٢ | ٠,٩١ | مرتفع | ٤ |
| لوم الآخرين | ٣,٩١ | ٠,٨٠ | مرتفع | ٢ |

يتضح من النتائج الواردة في جدول(٧) أنَّ مستويات الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى أفراد عينة البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية تراوحت ما بين المنخفضة والمرتفعة؛ حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين(١,٨٣ – ٣,٩٥)، وقد جاءت استراتيجية التقبل في الترتيب الأول بمتوسط قدره (٣,٩٥)، تليها استراتيجية لوم الآخرين بمتوسط قدره (٣,٩١)، ثم استراتيجية إعادة التركيز على التخطيط بمتوسط قدره (٣,٩٠)، ثم استراتيجية التفكير الكارثي بمتوسط قدره (٣,٨٢)، ثم استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي بمتوسط قدره (٣,٧٨)، ثم استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي بمتوسط قدره (٣,٤٤)، ثم استراتيجية الاجترار بمتوسط قدره (٣,١٦)، ثم استراتيجية رؤية الموقف من جانب آخر بمتوسط قدره (٢,٧٨)، وأخيرًا جاءت استراتيجية لوم الذات بمتوسط قدره (١,٨٣)

وتشير هذه النتائج إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يستخدمون استراتيجيات معرفية متنوعة في تنظيم انفعالاتهم، ولا يقتصرون على استراتيجية واحدة، وبالتالي قبول الفرض الأول.

**نتائج الفرض الثاني:**

ينص هذا الفرض على أنه: "يُظهر تلاميذ المرحلة الابتدائية مستوىً مرتفعًا من الهناء الذاتي الدراسي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الهناء الذاتي الدراسي. ولحساب مستوى الهناء الذاتي الدراسي على المقياس، تم الاعتماد على معيار الفئات المفتوحة، حيث تمَّ حساب المدى (أكبر قيمة ممكنة-أقل قيمة ممكنة)، وبالتالي (٤- ١ = ٣)، وبقسمة المدى على ثلاث فئات يكون طول الفئة (١,٠٠)، وبناءً على ذلك يكون مستوى الهناء الذاتي الدراسي منخفضًا إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (١,٠٠/٢,٠٠)، ويكون متوسطًا إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٠٠/٣,٠٠)، ويكون مرتفعًا إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٣,٠٠/٤,٠٠).

ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الهناء الذاتي الدراسي

| الأبعاد | المتوسطات | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|
| الهناء الذاتي الدراسي | ٣,١٥ | ٠,٣٩ | مرتفع |

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٩) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الهناء الذاتي الدراسي بلغ

(٣,١٥) بانحراف معياري (٠,٣٩)، وهذا يشير إلى ارتفاع مستوى الهناء الذاتي الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. وبالتالي تحققت صحة الفرض الثاني.

**نتائج الفرض الثالث:**

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ودرجاتهم على مقياس الهناء الذاتي الدراسي. ويوضح جدول (١٠) نتائج ذلك.

**جدول (١٠): معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على استبيان الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال ودرجاتهم على مقياس الهناء الذاتي الدراسي (ن=٢٥٠)**

| المتغيرات | | الهناء الذاتي الدراسي |
|---|---|---|
| الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال | لوم الذات | -٠,١٧٤** |
| | التقبل | ٠,٣٤٤** |
| | الاجترار | -٠,٠٧٣** |
| | إعادة التركيز الإيجابي | ٠,١٨٦** |
| | إعادة التركيز على التخطيط | ٠,٣٠٢** |
| | إعادة التقييم الإيجابي | ٠,٢٥٤ ** |
| | رؤية الموقف من منظور آخر | ٠,٣٣٣ ** |
| | التفكير الكارثي/التهويل | -٠,٢١٢** |
| | لوم الآخرين | -٠,٢١٥** |
| | الاستراتيجيات التكيفية | ٠,٤٢٣ ** |
| | الاستراتيجيات غير التكيفية | -٠,٢٥٢** |

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١٠) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الهناء الذاتي الدراسي، والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال، وبلغ معامل الارتباط (٠,٤٢٣)، واستراتيجيات: التقبل (٠,٣٤٤)، وإعادة التقييم الإيجابي (٠,٢٥٤)، ورؤية الموقف من زاوية أخرى (٠,٣٣٣)، وإعادة التركيز الإيجابي (٠,١٨٦)، وإعادة التركيز على التخطيط (٠,٣٠٢).

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال وبلغ معامل الارتباط (-٠,٢٥٢)، واستراتيجيات: لوم الذات، (-٠,١٧٤)، والتفكير الكارثي (-٠,٢١٢)، ولوم الآخرين (-٠,٢١٥).
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية الاجترار والهناء الذاتي الدراسي.

**نتائج الفرض الرابع:**

ينص الفرض على الآتي: توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بين متوسطي درجات الذكور والإناث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام أسلوب (ت)، وذلك لتقدير مستوى دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال. ويوضح جدول (١١) نتائج ذلك.

**جدول (١١): قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من** تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال

| الجنس | ذكور ن=١٣٠ | | إناث ن=١٢٠ | | قيمة | مستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستراتيجيات | م | ع | م | ع | (ت) | الدلالة |
| لوم الذات | ٧,٤٧ | ٣,١٣ | ٧,٢٠ | ٢,٧٩ | ٠,٠٨ | غير دالة |
| التقبل | ١٥,٧٣ | ٣,٠٠ | ١٥,٨٥ | ٢,٩٢ | ٠,٣٢ | غير دالة |
| الاجترار | ١٢,٩٥ | ٣,٧٥ | ١٢,٦٣ | ٣,٦٠ | ٠,٦٩ | غير دالة |
| إعادة التركيز الإيجابي | ١٣,٧٧ | ٣,٤٢ | ١٣,٧٣ | ٣,٧٠ | ٠,١٠ | غير دالة |
| إعادة التركيز على التخطيط | ١٥,٣٥ | ٣,٥٢ | ١٤,٨٥ | ٣,٩٤ | ١,٠٧ | غير دالة |
| إعادة التقييم الإيجابى | ١٥,٩٥ | ٢,٨٧ | ١٥,٣٠ | ٣,٧٢ | ١,٥٥ | غير دالة |
| رؤية الموقف من زاوية أخرى | ١٥,٥٦ | ٣,٤٤ | ١٥,٧٣ | ٢,٩٩ | ٠,٤٠ | غير دالة |
| التفكير الكارثى | ١١,٦٨ | ٤,١١ | ١٠,٨٨ | ٣,٨٧ | ١,٥٨ | غير دالة |
| لوم الآخرين | ١٢,٦٦ | ٤,١٠ | ١٢,٦٣ | ٣,٦٠ | ٠,٧٥ | غير دالة |
| الاستراتيجيات التكيفية | ٧٦,٣٦ | ١١,٣٦ | ٧٥,٤٥ | ١٠,٧٧ | ٠,٦٥ | غير دالة |
| الاستراتيجيات غير التكيفية | ٤٤,٧٦ | ١١,٧٩ | ٤٣,٣٣ | ١٠,٧٠ | ١,٠١ | غير دالة |

تشير النتائج الواردة في جدول (١١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال سواء على الاستراتيجيات الفرعية، أو الدرجة الكلية للاستراتيجيات التكيفية، والدرجة الكلية للاستراتيجيات غير التكيفية.

**نتائج الفرض الخامس:**

ينص الفرض على الآتي: يمكن أن تسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم حساب تحليل الانحدار متعدد الخطوات بطريقة Stepwise على اعتبار أن الهناء الذاتي الدراسي متغير تابع، الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال متغير مستقل، وذلك بهدف معرفة أي من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال يمكن أن تسهم في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. ويوضح جدول (١٢) نتائج ذلك.

جدول (١٢): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي من الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال

| المتغيرات المستقلة | المتغير التابع | الثابت | الارتباط المتعدد R | نسبة المساهمة $R^2$ | قيمة بيتا Beta | قيمة (ف) | قيمة (ت) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقبل | الهناء الذاتي الدراسي | ٣٦,٣٥٨ | ٠,٤٧٥ | ٠,٢٢٥ | ٠,٤٦١ | ١٧,٨١٨ | **٤,١٥١ |
| رؤية الموقف من جانب آخر | | | | | ٠,٣١٢ | | **٢,٨٧٧ |
| إعادة التركيز على التخطيط | | | | | ٠,٢٥٠ | | **٢,٧١٥ |
| لوم الآخرين | | | | | ٠,٢٦٨- | | *٢,٤٩١- |

** دالة عند مستوى (٠,٠١)  * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

تشير النتائج الواردة في جدول (١٢) إلى استراتيجيات: التقبل، رؤية الموقف من جانب آخر، وإعادة التركيز على التخطيط، ولوم الآخرين تسهم في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥٠) لمعاملات انحدار هذه الاستراتيجيات، وانحصرت قيمة بيتا بين (-٠,٢٦٨، ٠,٤٦١)، وكانت نسبة المساهمة (R2 = ٠,٢٢٥)، ويعني ذلك أن تلك الاستراتيجيات تفسر (٢٢,٥%) من التباين في الهناء الذاتي الدراسي، وجاء بعد التقبل كأقوى الاستراتيجيات تنبؤًا بالهناء الذاتي الدراسي، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الهناء الذاتي الدراسي= ٣٦,٣٥٨ + ٠,٤٦١× التقبل + ٠,٣١٢×رؤية الموقف من جانب آخر + ٠,٢٥٠× إعادة التركيز على التخطيط – ٢,٢٦٨× لوم الآخرين.

**تفسير النتائج**

**الفرض الأول:**

**ينص هذا الفرض على أنه: "يختلف ترتيب الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها تلاميذ المرحلة الابتدائية في تنظيم انفعالاتهم".**

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٧) أنَّ مستويات الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى أفراد عينة البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية تراوحت ما بين المنخفضة والمرتفعة؛ حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين(١,٨٣ – ٣,٩٥)، وقد جاءت استراتيجية التقبل في التربيب الأول بمتوسط قدره (٣,٩٥)، تليها استراتيجية لوم الآخرين بمتوسط قدره (٣,٩١)، ثم استراتيجية إعادة التركيز على التخطيط بمتوسط قدره (٣,٩٠)، ثم استراتيجية التفكير الكارثي بمتوسط قدره (٣,٨٢)، ثم استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي بمتوسط قدره (٣,٧٨)، ثم استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي بمتوسط قدره (٣,٤٤)، ثم استراتيجية الاجترار بمتوسط قدره (٣,١٦)، ثم استراتيجية رؤية الموقف من جانب آخر بمتوسط قدره (٢,٧٨)، وأخيرًا جاءت استراتيجية لوم الذات بمتوسط قدره (١,٨٣).

وتشير هذه النتائج إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يستخدمون استراتيجيات معرفية متنوعة في تنظيم انفعالاتهم، ولا يقتصرون على استراتيجية واحدة، وبالتالي قبول الفرض الأول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال تأثر السلوك الإنساني بالمرحلة التي يعيش فيها الفرد، كما أشار الزعبي (٢٠٠٦) إلى أن انفعالات الأطفال في الطفولتين المتوسطة والمتأخرة تمتاز بالهدوء والاستقرار والثبات، كما تزداد قدرة الطفل على ضبط النفس، وضبط المشاعر وكبتها، فالأطفال في هذه المرحلة يعدّون الانفعالات الحادة والعنيفة سلوكاً يمتاز به الأطفال الصغار، مما يدفعهم إلى لتعلم التحكم في انفعالاتهم ليكسبوا القبول والمحبة من الجميع، وفي الجانب الآخر تحدث عند الأطفال في هذه المرحلة حالات من التقلب المزاجي، وقد يعاني من القلق والإحباط في بعض الأحيان.

وبناء على ما سبق ْفإنّ استخدام تلاميذ المرحلة الابتدائية استراتيجيات معرفية متنوعة في تنظيم انفعالاتهم يُعدّ نتيجةً منطقية، حيث أن الأطفال يتعايشون مع الأحداث ويستسلمون لها، كما أنهم يميلون إلى إلقاء اللوم على الآخرين تجاه ما يحدث لهم أو ما يمرون به من مواقف، وتأتي استراتيجية الاجترار في مرتبة متأخرة وهذا يتفق أيضاً مع طبيعة المرحلة من أن الأطفال لا يميلون إلى اجترار الأحداث والبقاء أسرى لها، وإنما تميل حياتهم إلى الرّتم المتسارع المليئ بالأحداث التي تطغى أهمية أحدها على الآخر وفقاً لحداثة الموقف وحجم وحدة تأثيره.

كما أن استراتيجية رؤية الموقف من جانب آخر هي مستوى أعلى من مستويات الإدراك المعرفي لدى الأطفال وهذا يُفسّر وجودها في المرتبة قبل الأخيرة، حيث أنه لا يمتلك كلّ طفل القدرة على أن ينظر للموقف من زاوية أخرى أو أن يدرك الجانب المشرق من الموقف، أما استراتيجية الاجترار فهي تتفق مع سيكولوجية الأطفال من حيث أن الطفل لا يلوم ذاته ولا يعترف بالخطأ، ويتفق ذلك مع وجود استراتيجية لوم الآخرين في المرتبة المتقدمة، حيث أن الأطفال يميلون إلى الإنكار وعدم الاعتراف بالخطأ وبالتالي تقل لديهم درجة نقد ولوم الذات.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه مورفي (2013) Murphy من أن قدرة الطفل على التحكم في إدارة العواطف وإعادة التقييم المعرفي تنبئ بأن قدرة الطالب على التكيف تكون أكبر من غيره. كما يرى أن إستراتيجية إدارة العواطف مهمة للتكيف الإيجابي. وبالتالي لكل الأنشطة المتعلقة بالطالب مثل التحصيل الدراسي والتوجه الإيجابي نحو البيئة المدرسية بصفة عامة.

كما يمكن تفسير ذلك من خلال النمو العقلي للأطفال في هذه المرحلة، حيث أنه يمكّن الأطفال من فهم ما حولهم بشكل جيد، وإدراك وجهات نظر الآخرين ومشاعرهم، كما أن انفعالات الأطفال تتأثر بما يصدر عنه الأشخاص المهمبم في حياته من ردود أفعال نحو سلوكه الانفعالي.

ويشير جومورا وأرسينوا (2002) Guomora & Arsenio إلى أن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات تؤثر تأثيراً إيجابيا في التحصيل الدراسي للتلاميذ، كما يمكن أن يُفسّر في ضوء ما توصل إليه دافيس وليفين Davis & Levin (2012) أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي تعزز عملية التعلّم وتؤثر في الإنجاز الدراسي من خلال استراتيجية أعادة التقييم المعرفي.

ويشير تيرنر وهاسمان(2008) Turner & Husman إلى أن تقييم الفرد للخبرة يسهم في تنظيم الانفعالات والدوافع وأن هناك ارتباطاً إيجابياً دالاً بين أهداف الفرد، وشدة خبرة الفشل، والشعور بالخزي، كما أظهرت الدراسة أنّ الطلبة الذين يفتقرون لتنظيم الانفعال الذاتي لديهم أهداف متعارضة بينما يميل الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي للانفعالات إلى تكييف السلوكيات لتجاوز الصعاب المترتبة على خبرة الفشل.

كما يضيف موسافي وآخرون (2015) Moosavi et al. أن الأطفال ذوي اضطراب النشاط الحركي الزائد يستخدمون أساليب معرفية غير تكيفية لتنظيم الانفعال مقارنة بأقرانهم من العاديين.

وتتفق النتيجة مع ما أشار إليه تيان وآخرون (2016) Tian et al. من أن الأطفال استخدموا بنجاح إعادة التقييم المعرفي الموجه لخفض التقديرات الشخصية للتأثُّر الوجداني السلبي، مما يدعم فعالية مهمة إعادة التقييم المعرفي الموجه. وأن

الاستجابات العصبية أظهرت زيادة التنشيط في اللوزة الدماغية وقشرة الفص الجبهي البطني أثناء حالة إعادة التقييم المعرفي مقارنة مع حالة اللا تنظيم المعرفي. كما تشير النتائج إلى أن الشبكات العصبية الداعمة لإعادة التقييم المعرفي لدى الأطفال تشمل مناطق دماغية متشابهة، لكن استجابات الدماغ تنحرف عن النتائج لدى البالغين.

**الفرض الثاني:**

**ينص هذا الفرض على أنه: "يُظهر تلاميذ المرحلة الابتدائية مستوىً مرتفعًا من الهناء الذاتي الدراسي".**

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٩) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس الهناء الذاتي الدراسي بلغ (٣,١٥) بانحراف معياري (٠,٣٩)، وهذا يشير إلى ارتفاع مستوى الهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبالتالي تحققت صحة الفرض الثاني.

تأتي هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فاليكين وغابريالفيكيوت Valickiene & Gabrialaviciute (2015) من أن الطُلاب الذين ينظرون إلى المدرسة بشكل إيجابي سجلوا درجات أعلى في مقياس الهناء الذاتي؛ في نفس الوقت الطُلاب الذين سجلوا مستوى تعلق منخفض ويُعانون من قلة الدعم من المدرسين والبيئة المدرسية وعدم الانفتاح في المناقشات، سجّلوا مستوى أقل في الهناء الذاتي والاجتماعي. كما أشارت إلى أن ارتباط وتعلق الطالب بالمدرسة يتطور بشكل تدريجي ويتناسب مع مستوى الهناء الذاتي والاجتماعي للطالب. وأن الهناء الذاتي والاجتماعي للطُلاب مرتبط بمستوى تقبلهم للحياة وللنظام المدرسي؛ والهناء الذاتي جزء من الهناء المجتمعي.

كما تتفق مع ما توصل إليه ليو Liu et al. (2016) إلى أن الطلاب الأصغر سناً أفادوا بارتفاع مستويات الهناء الذاتي في المدرسة أكثر من الطلاب الأكبر سناً. علاوة على ذلك، أفادت الفتيات عن مستويات أعلى من الهناء الذاتي أكثر من الفتيان. بالإضافة إلى ذلك، يرتبط كل من دعم المعلمين ودعم زملاء الدراسة ارتباطاً كبيراً بالرضا المدرسي في التجربتين. ويرتبط دعم زملاء الدراسة بشكل كبير بالتأثر الوجداني في المدرسة في التجربة الثانية لجميع الطلاب، في حين أن دعم المعلم يرتبط فقط بشكل كبير بالتأثر الوجداني في المدرسة في التجربة الثانية المدارس الابتدائية.

وفي السياق ذاته أشار وينجيت Wingate (2018) من أن هناك علاقة ارتباطية بين كل أشكال الدعم الذي يُقدم للطُلاب وبين الهناء الذاتي لهؤلاء الطُلاب. كما أن كل أنواع الدعم التي تُقدم للطالب لها علاقة مُباشرة بالصحة النفسية للطالب ومن ثَمَ تؤثر إيجابي على الهناء الذاتي.

كما يشير جريوقريفا و شامينوف(2014) Grigoryeva & Shamionov إلى أن أحد أهم أهداف وجود الطفل في المدرسة هو تحقيق النجاح الأكاديمي وهذا النجاح لا يتحقق إلا في وجود الهناء الذاتي العاطفي. وأن الهناء الذاتي العاطفي لأطفال المدارس الابتدائية يؤثر بطريقة إيجابية أو سلبية على التكيف الاجتماعي للطفل وهذا من شأنه أن يؤثر على العمليات العصبية لدى الأطفال الذي يؤثر بدوره على الأداء الأكاديمي. وبمعنى آخر أن هناء الطفل الذاتي العاطفي إذا كان إيجابيا نحو المدرسة سيكون دافعه إيجابي ويؤدي ذلك إلى أداء أكاديمي مرتفع.

كما يشير بولف وآخرون Bo Lv et al. (2016) إلى أن الهناء الذاتي العاطفي الذي يعني رضا الطفل عن نفسه وعن المناخ المُحيط به يُمكن أن يكون مؤشراً للتحصيل الأكاديمي والعكس صحيح. ويرى لامبروبولو (2017) Lampropoulou أنه يُمكن الاستفادة من الأسرة والمدرسة كأدوات لتحقيق الهناء الذاتي لدى المراهق. وأن الهناء الذاتي شرطًا من شروط التمتع بالصحة النفسية والعقلية.

وسعى دوجيرتي وآخرون Dougherty et al. (2015) وأشارت النتائج إلى أن الدعم الاجتماعي المرتبط بالمدرسة (أي دعم المعلمين ودعم زملاء الدراسة) يرتبط بشكل كبير إحصائياً بالهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة لدى المراهقين. وعلاوة على ذلك، أشار تحليل متعدد الوسطاء إلى أن إرضاء حاجات الاستقلالية والكفاءة والارتباط في المدرسة يتوسط جزئياً العلاقة بين دعم المعلمين والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة، ويتوسط كلياً العلاقة بين دعم زملاء الدراسة والهناء الذاتي المرتبط بالمدرسة.

كما يمكن تفسير ذلك من خلال النمو والنضج الانفعالي للأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة التي تمتاز بالهدوء والاستقرار والثبات، كما تزداد قدرة الطفل على ضبط النفس، وضبط المشاعر وكبتها، كما يمكن تفسيرها في ظلّ النمو العقلي الذي وصل إليه الأطفال في هذه المرحلة والذي يُحسّن فرص نجاحهم في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، إذا تتيح له القدرة على إدراك وجهات نظر الاخرين، كما يمكنه من توقّع ردود أفعالهم إزاء ما يقوم به، وهذا ما يتيح له التصرّف بما لا يسبّب الضيق للآخرين، مما يؤدي إلى استمرار تقبله من قبل الجماعة واستمرار تفاعله الإيجابي معها(الزعبي، ٢٠٠٦).

**الفرض الثالث:**

**ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".**

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الهناء الذاتي الدراسي، والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال، وبلغ معامل الارتباط (٠,٤٢٣)، واستراتيجيات: التقبل (٠,٣٤٤)، وإعادة التقييم الإيجابي (٠,٢٥٤)، ورؤية الموقف من زاوية أخرى (٠,٣٣٣)، وإعادة التركيز الإيجابي (٠,١٨٦)، وإعادة التركيز على التخطيط (٠,٣٠٢).
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية لتنظيم الانفعال وبلغ معامل الارتباط (-٠,٢٥٢)، واستراتيجيات: لوم الذات، (-٠,١٧٤)، والتفكير الكارثي (-٠,٢١٢)، ولوم الآخرين (-٠,٢١٥).
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجية الاجترار والهناء الذاتي الدراسي.

تتفق النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة تيرنر وهاسمان (٢٠٠٨) Turner & Husman من أن تقييم الفرد للخبرة يسهم في تنظيم الانفعالات والدوافع وأن هناك ارتباطاً إيجابياً بين أهداف الفرد، وشدة خبرة الفشل، والشعور بالخزي، كما أظهرت الدراسة أنّ الطلبة الذين يفتقرون للتنظيم الذاتي للانفعالات لديهم أهداف متعارضة بينما يميل الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي للانفعالات إلى تكييف السلوكيات لتجاوز الصعاب المترتبة على خبرة الفشل، وهذا ينعكس على استقرار الفرد وثباته وشعوره بالهدوء النفسي.

كما عزّزت دراسة دافيس وليفين Davis & Levin (2012) أن استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي تؤثر في عملية التعلم والتحصيل والإنجاز الدراسي من خلال استراتيجية إعادة التقييم المعرفي.

كما تأتي هذه النتيجة متفقة مع توصلت إليه جارنفسكي وآخرين Garnefski, et al., (2007) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات المعرفية غير التكيفية وكل من الاكتئاب والقلق والخوف ، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين هذه المتغيرات والاستراتيجيات المعرفية التكيفية لدى الأطفال، ومع ما توصل إليه مارتن و داهلن(2005 Martin & Dahlen من وجود علاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وكل من الاكتئاب والقلق، مما ينعكس على التحصيل الدراسي والهناء الذاتي.

وتتفق أيضاً مع ما أشار إليه أندريس Andres (2016) أن عملية إدارة وتنظيم العاطفة يُعدّ من العوامل التي يُمكن أن تؤثر سلبًا أو إيجابًا في الاكتئاب. وأن استراتيجيات تنظيم الانفعالات المعرفية تقع كعلاقة وسيطة بين العلاقة العصابية وبين الاكتئاب على الرغم من ارتباطها السلبي بالاكتئاب، أي أن هناك علاقة بين سوء التكيف أو عدم القدرة على السيطرة على العصابية وبين الاكتئاب. وأنه يُمكن استخدام

استراتيجيات إدارة الانفعال العاطفي لحماية الأطفال من العديد من الأمراض العصبية والمحافظة على صحتهم النفسية والعصبية.

كما تأتي متفقة مع سيو تشان وآخرون(2013) Siu Chan et al. التي تشير إلى أن إستراتيجية إدارة الانفعالات المعرفية العاطفية تأتي كعلاقة وسيطة بين المتاعب اليومية وبين القلق لدى الأطفال، وهذه العلاقة الوسيطة هي أن عدم القدرة على إدارة وتنظيم المشاعر الناتجة عن التفكير السلبي من شأنه أن يزيد من معدل الإصابة بالقلق لدى الأطفال. كما أن تدريب الأطفال على إستراتيجية إدارة العواطف والانفعالات للتعامل مع الإجهاد اليومي للحياة من شأنه أن يُقلل من إصابة هؤلاء الأطفال بالقلق. كما توصلت إلى أن عملية التحكم في إستراتيجية إدارة العواطف الإدراكية وتنظيم الانفعالات من شأنه أن يُقلل من التأثيرات السلبية للإجهاد اليومي.

كما وجد مورفي (2013) Murphy أن الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الانفعالات لها دور في تكيف المراهق مع المدرسة في مرحلة انتقاله من التعليم الأساسي. وأن إستراتيجية إدارة العواطف مهمة للتكيف الإيجابي. وبالتالي لكل الأنشطة المتعلقة بالطالب مثل التحصيل الدراسي والتوجه الإيجابي نحو البيئة المدرسية بصفة عامة. وأن عملية إدارة العواطف من العمليات الهامة المطلوب أن يتعلمها الطفل عند الانتقال من مرحلة التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي.

**الفرض الرابع:**

**ينص الفرض على الآتي: توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بين متوسطي درجات الذكور والإناث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**

تشير النتائج الواردة في جدول (١١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال سواء على الاستراتيجيات الفرعية، أو الدرجة الكلية للاستراتيجيات التكيفية، والدرجة الكلية للاستراتيجيات غير التكيفية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة مورفي (2013) Murphy التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة كبيرة بين الجنسين فيما يتعلق بإستراتيجية إدارة الانفعالات. كما تتفق مع دراسة طلب (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تنظيم الانفعال. وأشار طلب (٢٠١٧) إلى أنه يُعتقد أن الإناث أكثر قدرة على التعبير عن انفعالاتهم، بينما الذكور أكثر قمعاً لها، واستناداً لنظرية التنشئة الاجتماعية فإن الأولاد يكونون أقل تعبيراً عن انفعالاتهم من البنات، بسبب ردود فعل الوالدين او المعلمين او الأصدقاء عندما يظهرون المودة والعاطفة، ومن المتوقع أن يكون الذكور أكثر عقلانية واستقلالاً وقمعية، في حين يُتوقع من المرأة أن تكون عاطفية وحساسة ومعبرة.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه جارنفسكي وآخرون Garnefski et al. (2004) إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في استراتيجيات الاجترار، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية، والتصور الكارثي للموقف الضاغط، أمّا مارتن و داهلن Martin & Dahlen (2005) فيشيران إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور في استراتيجيات لوم الآخرين، ولصالح الإناث في استراتيجية الاجترار، والتصور الكارثي للموقف الضاغط، والتخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية.

كما يرى زلومكي وهاهن Zlomke & Hahin (2010) وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات لوم الآخرين، والاجترار، والتقليل من أهمية الأحداث السلبية، وأن الاستخدام المختلف لهذه الاستراتيجيات يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق لدى الإناث(في: السيد، ٢٠١٢)، ويتفق مع بينا وباشيكو Pena & Pacheco (2012) من حيث وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في استخدام استراتنجيات الاجترار والتصور الكارثي للأحداث السلبية. كما توصلت أندريس(2016) Andres إلى أن هناك فروقاً بين الجنسين، حيث أن البنات أكثر عُرضة للإصابة بالعصابية وبالتالي الإصابة بالاكتئاب عند عدم القدرة على إدارة العواطف السلبية.

**الفرض الخامس:**

**ينص الفرض على الآتي: يمكن أن تسهم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.**

تشير النتائج الواردة في جدول (١٢) إلى استراتيجيات: التقبل، رؤية الموقف من جانب آخر، وإعادة التركيز على التخطيط، ولوم الآخرين تسهم في التنبؤ بالهناء الذاتي الدراسي، حيث توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥٠) لمعاملات انحدار هذه الاستراتيجيات، وانحصرت قيمة بيتا بين (-٠,٢٦٨، ٠,٤٦١)، وكانت نسبة المساهمة ($R^2$ = ٠,٢٢٥)، ويعني ذلك أن تلك الاستراتيجيات تفسر (٢٢,٥%) من التباين في الهناء الذاتي الدراسي، وجاء بعد التقبل كأقوى الاستراتيجيات تنبؤًا بالهناء الذاتي الدراسي.

وتتفق هذا النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جارنفيسكي وآخرون (2004) Garnefski et al. بأن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تنبئ بالحالة المزاجية لدى الفرد ماعدا استراتيجيات: التعايش، والتخطيط، والتقليل من أهمية الأحداث السلبية، وإعادة التركيز على الجوانب الإيجابية، وفي دراسة مارتن و داهلن Martin and Dahlen( 2005) تنبئ الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بالحالة المزاجية ما عدا استراتيجية التقليل من اهمية الأحداث السلبية.

كما تتفق مع ما توصل إليه مورفي Murphy (2013) أن قدرة الطفل على التحكم في إدارة العواطف وإعادة التقييم المعرفي تنبئ بأن قدرة الطالب على التكيف تكون أكبر من غيره.

وتتفق مع ما ذكره لامبروبولو(Lampropoulou (2017 أن بعض العوامل المتعلقة بالشخصية والأسرة والمدرسة تنبئ بالهناء الذاتي للمراهق ومن ثم تساعد في التدخل العلاجي النفسي لرفع قيمة الهناء الذاتي بهدف تحسين الصحة النفسية والعقلية ومستوى الأداء في الحياة ككل للمراهق.

كما يرى جريوقريفا و شامينوف (2014) Grigoryeva & Shamionov أن سرعة العمليات العصبية والتي تنتج في الأصل عن استراتيجيات سلبية غير تكيفية هي مؤشر قوي على درجة الهناء الذاتي العاطفي لدى الطفل. وأن الهناء الذاتي العاطفي لأطفال المدارس الابتدائية يؤثر بطريقة إيجابية أو سلبية على التكيف الاجتماعي للطفل وهذا من شأنه أن يؤثر على العمليات العصبية لدى الأطفال الذي يؤثر بدوره على الأداء الأكاديمي.

ويشير بولف وآخرون Bo Lv et al. (2016) إلى أن التحصيل الأكاديمي يتأثر بالمُناخ المدرسي، كما أن التحصيل الأكاديمي الضعيف يؤدي إلى شعور الأطفال والمراهقين بالتشاؤم وخيبة الأمل بشأن مستقبلهم، وفي نفس الوقت هذا الأداء الضعيف يجعل المعلمين وأولياء الأمور يضغطون على الأطفال لتحقيق مستوى أفضل، وهذا بدوره يدفعهم إلى استخدام استراتيجيات سلبية غير تكيفية كالاجترار ولوم الذات والآخرين مثلاً، وبالتالي يُمكن أن يكون ذلك مؤشراً سلبياً للهناء الذاتي العاطفي للأطفال.

وتبدو هذه النتيجة منطقية، ومتسقة مع نتيجة الفرض الثالث، والتي تؤكد العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي، ويمكن تفسير ذلك بأن شعور التلميذ بالخبرات والانفعالات الإيجابية عند اندماجه في المهام الدراسية، وشعور التلميذ بإنتمائه للمدرسة، وبالاهتمام والتقبل من الآخرين، والتفاعل مع المواقف من خلال رؤيتها من جانب آخر، يمكن أن يفسر شعور التلميذ بمتعة التعلم وفاعليته الدراسية ووضوح الهدف الدراسي أمامه.

**توصيات الدراسة ومقترحاتها:**

يتضح من نتائج الدراسة الحالية وما ورد في إطارها النظري أهمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في حياة التلاميذ بشكل عام، حيث أن استخدام التلاميذ للاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم الانفعال تمكّنهم من التعرف على مشاعرهم وانفعالاتهم وفهمها مما يمكّنهم من السيطرة عليها وضبطها والتحكم بها، مما يحقّق لهم التفاعل الإيجابي والاتصال المثمِر في بيئة الدراسة بما ينعكس على أدائهم وتحصيلهم وانجازهم الدراسي.

وأشار المنشاوي(٢٠١٥) إلى أن التلاميذ يواجهون في حياتهم اليومية كثيراً من الأحداث الحياتية والتفاعلات التي تتطلب منهم استخدام استراتيجيات تكيفية فعالة لمواجهة هذه التحدّيات والمشكلات، وكذلك يتعرضون لبعض المشكلات الانفعالية التي يتحتم عليهم مواجهتها، وتعد الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال أحد الطرق التي يمكن أن يستخدمها الفرد في تنظيم إنفعالاته والتحكم فيها.

ونظراً للدور الذي تقوم به الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في حياة التلاميذ من خلال التركيز على المشاعر والانفعالات والسيطرة عليها وتعلّم أساليب مقبولة في التعبير عنها، وبمعنى آخر القدرة على إدارة الانفعالات، وإدراك أبعاد التفاعل الإيجابي مع الآخرين، مما يمكنه من التقليل من التوتر المصاحب للانفعالات السلبية، والتحكم في التعبير عنها في المواقف الحياتية.

وبناءً على ما سبق توصي الدراسة الحالية :

١- استخدام المرشدين الطلابيين لمقياس الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في الكشف عن الاستراتيجيات المستخدمة من قبل التلاميذ في تنظيم انفعالاتهم.
٢- ضرورة الاهتمام بالأنشطة المختلفة التي تعمل على تطوير المهارات الانفعالية لدى التلاميذ.
٣- عقد برامج ودورات تدريبية للتلاميذ عن الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال.
٤- اهتمام كل من له علاقة ببيئة التعلم بالتركيز على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال من أجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

ونظراً لحداثة الاهتمام بالاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدى الأطفال في الدراسات الأجنبية، وندرته في البيئة العربية، واستكمالاً لحلقة البحث؛ فإنّ الدراسة الحالية توجّه نظر الباحثين في البيئة العربية نحو الاهتمام بهذا المجال من خلال إجراء المزيد من البحوث المستقبلية حول:

١- دراسة أثر بيئة التعلم في الهناء الذاتي الدراسي لدى التلاميذ.
٢- دراسة أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في مواجهة الانفعالات والضغوط وانعكاسه على الانجاز الدراسي.
٣- دراسة دور برامج الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في تحسين الهناء الذاتي لدى التلاميذ.

**المراجع العربية:**


شعبان، كاملة و تيم، عبدالجابر (١٩٩٩). *النمو الانفعالي عند الطفل*. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٦). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مصر، (٩١)، ١١١-١٤٩.

سعيد، هاني (٢٠٠٩). *الهناء الشخصي لدى الصم والمكفوفين والعاديين في ضوء بعض المتغيرات الشخصية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، مصر.

الضبع، فتحي عبدالرحمن وشلبي، يوسف محمد (٢٠١٥). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين الكف المعرفي والأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، كلية التربية*، ٢٥(٣)، ٢٣١-٣٠٥.

عبدالهادي، سامر وأبووجدي، أمجد (٢٠١٢). الاستراتيجيات المعرفية الشائعة لتنظيم الانفعالات لدى عينة من طلبة الجامعات الاردنية في ضوء متغيرات النوع والجامعة والتخصص. *المجلة التربوية، الكويت*، ٢٦(١٠٣)، ٣٠٥-٣٥٥.

السيد، عبدالمنعم عبدالله (٢٠١٢). الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعال و علاقتها بأعراض القلق و الاكتئاب لدى المراهقين و الراشدين رؤية نقدية. *كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر*، ١٥١(٣)، ٦٥٩-٦٩٣.

النجار، خالد عبدالرزاق (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني لدى الاطفال : قياسه و تمايز ابعاده. *مجلة دراسات نفسية، مصر*، ١٧(٢)، ٤٢٣-٤٧٩.

طلب، أحمد علي (٢٠١٧). تنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين أنماط التعلق والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية، مصر*، ٢٧(٢)، ٢٠٥-٢٥٣.

المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٥). نموذج بنائي للعلاقات بين النزعة للتسامح واستراتيجيات
التنظيم المعرفي الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلاب المعلمين. *مجلة كلية التربية، الاسكندرية، مصر*، ٢٥(٤)، ٥٥-١٤١.

عكاشة، محمود فتحي (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. *مؤتمر التربية الخاصة العربي، الجامعة الأردنية، عمان*، ٢-٣٦.

بدير، كريمان محمد (١٩٩٤). الاحساس بالسعادة عند الاطفال : *دراسة عبر حضارية، حولية كلية البنات، القسم التربوي، مصر*، ١، ٢٩٠-٣٤٦.

## المراجع الأجنبية:

Bo Lv, et al, (2016)"The Relationship between Academic Achievement and the Emotional Well-Being of Elementary School Children in China: The Moderating Role of Parent-School Communication", Frontiers in Psychology, Vol.7, 984,PP.1-9.

Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2004). Cardiac vagal regulation across the preschool period: Stability, continuity, and implication for childhood adjustment. Developmental Psychobiology, 45, 101-112.

Chan, Siu Mui.; et al (2013)" Daily hassles, cognitive emotion regulation and anxiety in children" Vulnerable children and youth studies, Vol.11,No.3,PP.238-250.

Compare, A.; Zabro, C.; Shonin, E.; Gordon, W. & Marconi, C. (2014). Emotional Regulation and Depression: A Potential Mediator between Heart and Mind. Cardiovascular Psychiatry and Neurology, Article ID 324374, 1-10. http://dx.doi.org/10.1155/2014/324374.

Davis. E. L., Levine. L. J., (2012). *Emotion Regulation Strategies That Promote Learning:*Reappraisal Enhances Childrin's Memory for Educational Information. Child Development, 1014,doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01836.

Dougherty, Blankenship, Spechler, Padmala, Pessoa (2015). An fMRI Pilot Study of Cognitive Reappraisal in Children: Divergent Effects on Brain and Behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment; New York*, 37(4), 634-644.

Furnham, A., Heaven, P.(1999). Personality and social behavior. London: Arnold.

Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Questionnaire: psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment,* 23, 141-149.

Garnefski, N., Teerds.J., Kraaij,V., Legerstee.J., van den Kommer,T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive

symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Dlifferences*, vol. 36, p. 267- 276.

Garnefski, N.; Kraaij, V. & Spinhoven, P. H. (2001). Negative Life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.

Garnefski, N.; Kraaij, V. & Spinhoven, P. H. (2001). Negative Life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.

Garnefski, N.; Rieffe , C.; Jellesma , F.; Terwogt , M. & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9–11-year-old Children The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(1), 1-9.

Grigoryeva, M. ; Shamionov ,R (2014) "Predictors of Emotional Well-being and Academic Motivation in Junior Schoolchildren", Procedia - Social and Behavioral Sciences 146 , 334 – 339.

Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.

Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L.F. Barrett (Eds.), Handbook of emotions (3rd ed) (pp. 497-512). New York: The Guilford Press.

Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionalitym emotion regulation and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40, 395-413.*

Karim, A .K .M; Sarafat, T. & Mahmud, A. (2013). Cognitive emotion regulation in children as related to their parenting style, family type and gender. *Journal of the Asiatic Society of Bangladesh, Science* , 39(2): 211-220.

Lampropoulou, Aikaterini, (2017) "Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being", *Journal of Adolescence*, 67 ,12–21.

Liu, Wang; Mei, Jie; Tian, Lili; Huebner, E Scott (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related

Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research; Dordrecht,* 125(3), 1065-1083.

Martin, R. & Dahlen, E. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences,* Vol. 39, P. 1249-1260.

Moosavi, S. S.; Hasani, J. & Rezaei, M. ( 2015). The Comparison of Cognitive Emotion Regulation of Children with Attention Deficit- hyperactivity Disorder and Normal Children. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 2(3), 13-18.

Murphy, Rebecca Jane, (2013) "Identifying the Role of Emotion Regulation Strategies in Predicting School Adjustment in Late Childhood and Adolescence" a thesis of Doctor of Educational Psychology, University of Southampton, UN.

Peña, L. R. & Pacheco. N. E. (2012). Physical-Verbal Aggression and Depression in Adolescents: The Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies. *Universitas Psychologic,* 11(4), 1245-1254.

Quoidbach, J.; Berry, E.; Hansenne, M. & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies, *Personality and individual differences*, 49(5), 368-373.

Renshaw, T. (2016). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, 1, 1-14.

Renshaw, T., Long. A., & Cook, C. (2014). Assessing Adolescents' Positive Psychological Functioning at School: Development and Validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552.

Richard, J. M., & Gross, J. J. (2006). *Personality and emotional memory:* how regulation emotion impais memory for emotional events. J. Res. Pers. 40, 631-651.

Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. New York: Oxford University Pres.

Thompson, R. S. (2011). Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin. Emotion Review, 3(1), 53-61.

Tian, Lili; Tian, Qinqin; Huebner, E Scott (2016). School-Related Social Support and Adolescents' School-Related Subjective Well-Being: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction at School. *Social Indicators Research; Dordrecht* ,128(1), 105-129.

Turner, J. E and Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics, 29(1), 138-173.*

Valickiene, R. ; Gabrialaviciute ,I. (2015) "The Role of School Context On Subjective Well-Being and Social Well-Being in Adolescence", Procedia - Social and Behavioral Sciences 191 ,PP. 2588 – 2592.

Wingate, Emily J. (2018). *Classroom Support and Students' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation*. A thesis for doctorate degree, College of Education, South Florida, University, USA.

# تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية

إعداد

**د/ محمد علي عسيري**

**أستاذ مساعد . قسم التربية وعلم النفس**

**كلية التربية . جامعة نجران**

**استلام البحث : ٢٥ / ٤ /٢٠١٩ — قبول النشر: ١٩ / ٥ / ٢٠١٩**

**المستخلص:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية. واستُخدم المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وتكونت أداة الدراسة من (٣٣) عبارة مقسمة على محورين هما: محور متطلبات التطوير، ومحور الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية، وبلغت عينة الدراسة (٣٨٥) فرداً من قادة مدارس التعليم العام، وطبقت الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ. واستُخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين (ف)، واختبار شيفيه. وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة موافقة عينة الدراسة بشكل عام على متطلبات التطوير والآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية جاءت بدرجة عالية، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو متطلبات التطوير والآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية تعزى لمتغير النوع، والخبرة في الإدارة المدرسية، والمرحلة الدراسية، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. واوصت الدراسة بأن تعمل إدارات التعليم على تقديم الدعم الإداري والفني والمادي لإدارات المدارس، والحرص على توقيع الشراكات الاستراتيجية مع مختلف المؤسسات المجتمعية.

**الكلمات المفتاحية:** تطوير الأداء، القيادة المدرسية، المؤسسات المجتمعية.

**Abstract:**

This study investigated how to develop the school leaders' performance to enhance the school and community relations in Saudi Arabia. This descriptive study was categorized as a survey research. The questionnaire was used to collect the data. The questionnaire consisted of (33) items, which includes two dimensions: requirements and procedures to develop the school leaders' performance to enhance the school and community relations. The participants of this study were (385) school leaders. The data were collected during the school year of 2018-2019. To analyze the data, the means, standard deviations, t test for independent samples, One Way ANOVA, and Post – Hoc Shefffe were used. The study revealed that the overall mean scores of the requirements and procedures to develop the school leaders' performance to enhance the school and community relations was classified high. In addition, the study found that there were no statistically significant differences between groups with different gender, administrative experience, and school level, while there were statistically significant differences between groups with different level of education.

**Key words**: Performance Development, School Leadership, and Community Institutions.

**المقدمة :**

تعد المدرسة من أهم مؤسسات التربية التي تم إنشاؤها للقيام بالوظيفة المنوطة بها بالتعاون مع بقية المؤسسات المختلفة في المجتمع؛ ولذا فللمدرسة دورٌ محوري في عملية البناء والتطوير التربوي والاجتماعي لأي مجتمع. ولقد تطورت وظيفة المدرسة عبر الزمن، فمن مكان لتلقي العلوم والمعارف إلى مؤسسة تقدم خدماتها التربوية والتعليمية، وإعداد جيل يسهم في تقدم المجتمع وتطوره ورقيه Bowles, & Gintis, 1976;) (Sarason, 1990; Schlechty, 1990. وفي هذا الجانب يؤكد مايكل فولن وستيجلبور (Fullan, & Stiegelbauer, 1991) " أن وظيفة المدرسة تركز على تنمية المعارف الأكاديمية والمهارات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب" (p. 14). ثم بدأت المدرسة تأخذ دورها في التفاعل مع مجتمعها المحلي

ومؤسساته المختلفة، والعمل على تحقق تطلعات واحتياجات ورغبات المجتمع، ولذا أصبح ينظر إلى المدرسة كمؤسسة تربوية ذات وظيفة تعليمية واجتماعية.

يذكر بايقن وجولافير ومور(Bagin, Gallapher, & Moore, 2008) أن العلاقة بين المدرسة بالمجتمع هي " وظيفة إدارية مستمرة، تعتمد على مسارين للاتصال بين المؤسسات التربوية وبقية المنظمات في المجتمع " (p.14). أما كولسكي (Kowalski, 2004) فيشير إلى أن العلاقة بين المدرسة والمجتمع هي " تلك الوظيفة الإدارية التي تهدف إلى إظهار الصورة الإيجابية للمدرسة والمحافظة على تلك الصورة، لضمان التعاون بين المدرسة والمجتمع، وضمان فاعلية المدرسة" (p. 10). وعليه فالعلاقة بين المدرسة والمجتمع تعتبر إحدى مهام ومسؤوليات القيادة المدرسية، وأنها تساعد في إبراز رسالة ووظيفة المدرسة في المجتمع.

ويؤكد مدخل النظم في الإدارة المدرسية على أهمية وطبيعة العلاقات التي تحدث في المدرسة، فالمدرسة في ضوء هذا المدخل عبارة عن "نظام اجتماعي قائم على التفاعلات والعلاقات التي تحدث بين الأشخاص، سواءً داخل المدرسة أو بين المدرسة والمجتمع المحلي" (Getzels, Liphman, & Campbell,1968, p. 376). وبالتالي فإن المدرسة " ينظر اليها كنظام اجتماعي يرتبط بالنظام الاجتماعي للمجتمع المحلي ككل" (Lunenburg, & Orenstein, 2004, p. 73). ومن هنا فالعلاقة بين المدرسة تعكس طبيعة المدرسة كنظام اجتماعي يجب ان يكون مفتوحا على محيطه الخارجي.

وتشمل العلاقة بين المدرسة والمجتمع مجموعة من الأطراف، فأما الطرف الأول فهو المدرسة باعتبارها المؤسسة التربوية المسؤولة بصورة مباشرة عن العملية التعليمية، وأما الطرف الثاني فيتكون من بقية مكونات ومؤسسات المجتمع المحلي، كالأسرة (أولياء أمور الطلاب)، ومؤسسات القطاع العام (الحكومي)، ومؤسسات القطاع الخاص (الربحية) كالشركات والمؤسسات الخاصة، ومؤسسات القطاع غير الربحي كالجمعيات والهيئات الأهلية (النوح،١٤٣٦؛ Hoy & Miskel, 2008; Gestwicki, 2013).

إن العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة علاقة تبادلية، فكل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر (السيد، ١٩٩٣). فالمدرسة هي المؤسسة التربوية التي تعمل على تنشئة أبناء المجتمع لأجل إعداد الكوادر العلمية المؤهلة التي ترتقي بالمجتمع في مختلف المجالات، كما يؤثر المجتمع في عمل وأهداف المدرسة من خلال ثقافته وقيمه وفلسفته وأهدافه وتطلعاته، فالمدرسة لا يمكن أن تكون بعيدة أو بمعزل عما يحدث في المجتمع (الحمدان والأنصاري ،٢٠٠٧؛ Dewey, 1944; Kowalski, 2004).

وللعلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية أهميتها في دعم وتطوير حركة التنمية في المجتمع، حيث تمكن المجتمع من الاستفادة من مرافق المدرسة وإمكاناتها وتجهيزاتها، كالمكتبة المدرسية، ومصادر المعرفة والمعلومات، والمعامل، وقاعات الاجتماعات والمحاضرات، والملاعب والصالات الرياضية، وكذلك يتم إقامة الدورات التدريبية وبرامج التعليم المستمر لإفراد المجتمع، كما تساعد المجتمع من فهم عمليات التطوير والتحسين في العملية التعليمية (الطراونة وسواقد، ١٩٩٦؛ Grant & Ray, 2010; Gestwicki, 2013; Willems & Gonzalez-DeHass, 2012).

إن العلاقة بين المدرسة والمجتمع تتم في مجالات متعددة ومتنوعة، حيث يرى الخطيب والخطيب (٢٠٠٦) أن مجالات العلاقة بين المدرسة والمجتمع تشمل التعاون في صياغة الأهداف ورسم السياسات التربوية، وتحديد الاحتياجات والموارد اللازمة، والمشاركة في تطوير عملية التعليم والتعلم. أما حامد (٢٠٠٩) فيشير إلى أهم مجالات العلاقة بين المدرسة والمجتمع ومنها مجال التخطيط على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية بالمنطقة، ومجال التمويل سواء المباشر او غير المباشر، ومجال الإدارة. ويذكر قرانت وراي (Grant & Ray, 2010) ثلاثة مجالات للعلاقة بين المدرسة والمجتمع هي: المجال الأول يتعلق بدعم الطلاب وتحسين مستوي تحصيلهم ومهاراتهم، والمجال الثاني يتعلق بحاجات المجتمع ومتطلباته ودوره في العملية التعليمية وما يريده من المدرسة، وأما المجال الثالث فيتعلق ببرامج وحاجات ومتطلبات المدرسة وما تريده من إمكانات مادية ومالية من المجتمع.

ولقد ظهرت بعض الاتجاهات الحديثة لترسيخ وتقوية علاقة المدرسة بالمجتمع ومنها مدرسة المجتمع، والشراكة المجتمعية. وترجع فلسفة مدرسة المجتمع إلى كتابات المفكر التربوي جون ديوي عندما أشار إلى أن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية في الأساس، وأنه ينبغي عليها أن تتعرف على النظام الاجتماعي ومكوناته والعوامل التي تؤثر فيه (Dewey, 1951). ثم توالت بعد ذلك كتابات المفكرين والتربويين في التأكيد على أهمية الربط بين المدرسة والمجتمع. ويشير مفهوم مدرسة المجتمع إلى المدرسة التي تقدم خدماتها التعليمية لأبناء المجتمع، كما تقدم برامج تخدم المجتمع المحلي كتعليم الكبار، ومحو الأمية، والبرامج الترفيهية، وبما يتناسب مع حاجات ورغبات المجتمع (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦). وبالتالي فإن مفهوم مدرسة المجتمع يؤكد على " العلاقة التبادلية بين المدرسة والمجتمع والاستفادة المشتركة بينهما، فالمدرسة تضع مرافقها وإمكاناتها المختلفة في خدمة المجتمع المحلي، والمجتمع المحلي يفتح آفاق واسعة أمام العاملين بالمدرسة للاستفادة من موارده وإمكاناته ومصادره الاقتصادية والمعرفية والتكنولوجية" (محمد، ٢٠١٣، ص. ١٩٧). وعليه

فإن مدرسة المجتمع هي التي تركز على تحقيق المنفعة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع، وتتيح المشاركة الفاعلة للمجتمع.

أما الشراكة المجتمعية فتساعد في ترسيخ وإعادة صياغة العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة، وتساند المدرسة في تنفيذ البرامج والمشاريع التربوية (صائغ ومتولي، ٢٠٠٥؛ العجمي، ٢٠٠٧). كما أن تطبيق الشراكة المجتمعية يساعد في إعادة توزيع الأدوار وتحمل المسؤوليات بين كل من المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي (النوح، ١٤٣٦). ويشير محمد (٢٠٠٦) إلى أن الشراكة المجتمعية هي " رغبة واستعداد أفراد وهيئات المجتمع المدني في المشاركة الفعالة في جهود تحسين التعليم وزيادة فاعلية المدرسة في تحقيق وظيفتها التربوية" (ص. ١٠٣). أما ابستن (Epstein, 2010)فيرى أن الشراكة المجتمعية هي " أن يعمل أعضاء المدرسة وأولياء الأمور وبقية أفراد المجتمع سوياً لتبادل المعلومات، وتوجيه الطلاب، وحل المشكلات، ومشاركة الإنجازات" (p. 4). وعرفت الشراكة المجتمعية في الدليل التنظيمي للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع بأنها " التعاون والتكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع في بناء البرامج والأنشطة والفعاليات ومتابعتها وتقويمها لزيادة فاعلية كل منهم" (وزارة التعليم، ١٤٣٨، ص. ١٠). ومن هنا فالشراكة المجتمعية تسهم في زيادة التعاون والتنسيق بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في مختلف المجالات.

وتساعد الشراكة بين المدرسة والمجتمع في تحقيق مجموعة من الأهداف كمساعدة الطلاب على النجاح في المدرسة وتحقيق أهدافهم في الحياة، وتحسين المناخ التنظيمي في المدرسة، وتطوير البرامج التربوية بالمدرسة، وزيادة التواصل بيم المدرسة وأولياء الأمور وبقية أفراد المجتمع، ومساعدة المعلمين على فهم أولياء الأمور والمجتمع (Epstein, et al, 2018). ويحدد الدليل التنظيمي للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع أهم أهداف الشراكة في " توثيق العلاقة التعاونية والتكاملية بين المدرسة والمجتمع، وتحسين الجودة في الأداء التعليمي، وتعزيز مفهوم المواطنة في المجتمع، وتنمية المسؤولية المجتمعية، وتنمية القيم ومهارات الحياة لدى المتعلمين، والمشاركة في معالجة التحديات والصعوبات التي تواجه المدرسة " (وزارة التعليم، ١٤٣٨، ص. ١٠).

ويعتبر بناء العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية من المهام والمسؤوليات الأساسية للقيادة المدرسية، حيث يشير ويست (West, 1993) إلى أن دور قائد المدرسة في العلاقة بين المدرسة والمجتمع يتمثل في التواصل مع كافة شرائح وفئات المجتمع المحلي، والتواصل مع مختلف المؤسسات المجتمعية وممثليها، والعمل على اظهار انجازات المدرسة للداعمين والممولين في المجتمع. أما كولسكي فيؤكد (Kowalski, 2004) " أن قائد المدرسة لابد أن يعمل على تحسين

العلاقة بين المدرسة والمجتمع" (p. 188). وتشير عدد من الدارسات التربوية إلى أن للقيادة المدرسية دور أساسي ومحوري في تحقيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وأن قائد المدرسة لابد أن يمارس مهامه وصلاحيته للعمل على تحسين هذه العلاقة (Diehl, Gary, & O'Connor,) 2005; Parker & Leithwood, 2000.

وتشير الكثير من الدراسات التربوية إلى ضرورة تفعيل وتعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع بمختلف مؤسساته وهيئاته (الحمدان والأنصاري،٢٠٠٧ ;Cheng, 2003)؛ مما يسهم في مواجهة التغيرات والتحديات المختلفة الثقافية، والمعرفية، والتكنولوجية، والاقتصادية. وعليه فقد بدأت العديد من الدول حول العالم في تفعيل وتعزيز العلاقة بين المدرسة ومجتمعها المحلي (صائغ ومتولي، ٢٠٠٥؛ جوهر وجمعة، ٢٠١٠). وفي المملكة العربية السعودية تسعى وزارة التعليم إلى تفعيل ودعم العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية، ويتضح ذلك جلياً من خلال الأنظمة واللوائح والإجراءات المنظمة للعلاقة بين المدرسة والمجتمع وتفعيل هذه العلاقة، والتي تضمنها الدليل التنظيمي للشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع (وزارة التعليم، ١٤٣٨).

وأجريت العديد من الدراسات حول علاقة المدرسة بالمجتمع، فقد هدفت دراسة المحرج (١٤٢٠) للكشف عن واقع علاقة المدرسة الثانوية بالمجتمع ودور الإدارة المدرسية في تنمية تلك العلاقة. واستُخدم المنهج الوصفي المسحي. وكشفت الدراسة عن وجود ضعف في علاقة المدارس الثانوية بمؤسسات المجتمع المدني، وأن اهتمام إدارات المدارس في تنمية تلك العلاقة جاء بدرجة متوسطة.

وقام الرديني (٢٠٠٦) بدارسة للتعرف على المشاركة المجتمعية ودورها في حل مشكلات الإدارة المدرسية العصرية في المملكة العربية السعودية. وطبق المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة. وكشفت الدراسة عن قصور واضح في وعي قادة المدارس بأهمية المشاركة المجتمعية في حل ومواجهة الصعوبات والعقبات التي تعترض الإدارة المدرسية.

وقام السعدي (٢٠١٣) بدراسة هدفت للكشف دور الإدارة المدرسية في تفعيل وتحفيز علاقة تشاركية بين المدارس الثانوية والمجتمع المحلي في محافظة أربد - الأردن. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية في تحفيز المجتمع المحلي نحو علاقة تشاركية مع المدراس جاء بدرجة متوسطة.

وتناولت دراسة النوح (١٤٣٦) دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وتوصلت الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة مع المجتمع جاء بدرجة متوسطة،

وأن المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة مع المجتمع جاءت بدرجة عالية.

أما دراسة المجيني (٢٠١٧) فهدفت إلى تحديد الأدوار اللازمة للإدارة المدرسية لتنمية العلاقة مع المجتمع المحلي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن بعض مديري المدراس يفتقرون إلى القدرات التي تمكنهم من تنمية علاقة المدرسة بالمجتمع.

وهدفت دراسة طلافحة (٢٠١٧) إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدارس لواء الكورة –الأردن. وطبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تفيل الشراكة مع المجتمع المحلي جاء بدرجة متوسطة.

وأجرى روجرز ورايت (Rogers & Wright, 2006) دراسة للتعرف على دور التكنولوجيا في تعزيز العلاقة بين المدرسة والاسرة في بعض مدارس الجزء الشمالي من الولايات المتحدة الامريكية. واستُخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أهمية التواصل بين المدرسة والاسرة، وفوائد استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعزيز هذا التواصل والعلاقة بين المدرسة والاسرة والمجتمع ككل.

وقام تام (Tam, 2007) بدراسة هدفت للتعرف على كيفية التفاعل والعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في هونج كونج. واستُخدم في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة. وكشفت الدراسة عن تدني مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وأن هناك عومل تؤثر على المدرسة في إظهار صورتها ورسالتها للمجتمع.

أما دراسة خليفة (Khalifa, 2012) فتناولت أثر قائد المدرسة في العلاقة بين المدرسة والمجتمع وانعكاس ذلك على مستوى تحصيل الطلاب. وطبق الباحث المنهج الاثنوجرافي. وكشفت نتائج الدراسة عن الدور الكبير لقائد المدرسة في تحقيق علاقة بين المدرسة والمجتمع تتسم بالثقة والألفة، وتنمية علاقة أولياء أمور الطلاب بالمدرسة، مما ساعد في تحسين مستوى تحصيل الطلاب.

وتناولت دراسة ماتس وكولنز (Mutch & Collins, 2012) تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع في نيوزيلاندا، وكشفت الدراسة عن أهمية تقويم هذه العلاقة، وأن هناك سته عوامل تعززها وتقويها مثل القيادة، والعلاقة، وثقافة المدرسة، والشراكة، والتواصل الاجتماعي، والاتصال.

وأجرى شارا وهيونج (Sharri & Hung, 2013) دراسة للكشف عن العوامل التي توثر على علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية. واستخدم الباحث

منهج دراسة الحالة. وكشفت الدراسة عن أربعة عوامل وهي: وجود قصور في السياسات، ونظام جدولة المواعيد المدمج، والبنية الأكاديمية، والنظام الإرشادي. وتؤكد الدراسة على أهمية دراسة وتقويم مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

وبالنظر إلى الدارسات السابقة يتضح انها ركزت على دراسة طبيعة ومستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع، والعوامل المؤثرة فيها، ودور الإدارة المدرسية في تفعيل علاقة المدرسة بالمجتمع؛ ولذا جاءت هذه الدراسة لتتناول كيفية تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

تؤكد الدراسات التربوية على وجود مؤشرات واضحة لتدني مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وكذلك ضعف المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس (حسين، ٢٠٠٧؛ المحرج، ١٤٢٠). كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات السابقة تدني مستوى أداء القيادات المدرسية ودورها في تفعيل وتعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وأن هناك قصور في الإدارة المدرسية فيما يتعلق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع، وأن دور قائد المدرسة في الشراكة بين المدرسة والمجتمع ونشر ثقافة المدرسة المجتمعية جاء بدرجة متوسطة، وأن بعض قادة المدارس بحاجة إلى قدرات تمكنهم من تنمية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي (الهدهود،٢٠٠٦؛ الرديني، ٢٠٠٦؛ عاشور، ٢٠١٠؛ العوايشة، ٢٠١٢؛ النوح، ١٤٣٦؛ طلافحة، ٢٠١٧؛ المجيني، ٢٠١٧). وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تتبلور في التعرف على متطلبات وآليات تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما متطلبات تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية؟

٢. ما الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية؟

٣. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو متطلبات تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية تعزى لمتغيرات (النوع-المؤهل العلمي-الخبرة في الإدارة المدرسية -المرحلة الدراسية)؟

٤. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية تعزى لمتغيرات (النوع-المؤهل العلمي-الخبرة في الإدارة المدرسية -المرحلة الدراسية)؟

**أهداف الدراسة**

يتبلور الهدف الرئيس لهذه الدراسة في التعرف على كيفية تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية، ويتم تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

١. التعرف على متطلبات تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية.
٢. التعرف على الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية.
٣. التعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول متطلبات تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية تعزى لمتغيرات (النوع-المؤهل العلمي-الخبرة في الإدارة المدرسية -المرحلة الدراسية).
٤. التعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية تعزى لمتغيرات (النوع-المؤهل العلمي-الخبرة في الإدارة المدرسية -المرحلة الدراسية).

**أهمية الدراسة**

ترجع الأهمية النظرية لهذه الدراسة إلى أهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع، حيث أن المدرسة لا تستطيع القيام بوظيفتها التربوية بالشكل المطلوب بمعزل عن المجتمع. وكذلك أهمية دور القيادة المدرسية في ايجاد علاقة وثيقة بين المدرسة والمجتمع والعمل على تنميتها، حيث يعتبر ذلك من أبرز مهام ومسؤوليات قائد المدرسة. أما الأهمية التطبيقية فتتضح من كون هذه الدراسة تناولت جانب مهم في تطوير أداء قادة المدارس وهو ما يتعلق بجانب تعزيز علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي. كما تبرز الأهمية التطبيقية أيضاً في إمكانية تقديم بعض المتطلبات والآليات المقترحة التي يتم التوصل إليها، والتي قد تساعد في تطوير أداء قادة المدارس لتعزيز العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي.

**حدود الدراسة**

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

١. الحد الموضوعي: التعرف على كيفية تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية.
٢. الحد البشري: يشمل قادة مدارس التعليم العام (الذكور والإناث).
٣. الحد المكاني: يشمل مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٤. الحد الزماني: طبقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الاول لعام ١٤٣٩–١٤٤٠هـ.

**التعريفات الإجرائية**

**تطوير الأداء**: هو " عملية تزويد الإداريين بالمهارات والمعلومات التي تساعدهم في تحسين أدائهم في العمل ورفع مستوى كفايتهم في مواجهة المشكلات الإدارية وإحداث تغيّرات في طبيعة النشاطات الفكرية والسلوكية داخل الجهاز الإداري (مشهور، ٢٠١٠، ص. ٤٧). أما إجرائياً فيقصد به: التحسين المستمر في أداء قادة المدارس من خلال توفير المتطلبات، وإتباع الآليات المناسبة للتطوير، والتي تساعد في تزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات والخبرات المطلوبة.

**القيادة المدرسية:** هي " ذلك العمل أو السلوك بين الأفراد أو الجماعات الذي يدعو إلى تحريك الفرد أو الجماعة نحو الأهداف التربوية التي يشتركون في قبولها" (العجمي، ٢٠٠٨، ص. ١٧٦). أما إجرائياً فهي: قدرة قائد المدرسة على التأثير في نشاط وسلوك العاملين في المدرسة، وتنسيق الجهود والأنشطة المختلفة، وفق رؤية واضحة ومحددة؛ لاستغلال كل الإمكانات المادية والبشرية للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة.

**المؤسسات المجتمعية:** يقصد بها إجرائياً: جميع مؤسسات المجتمع المحلي كالأسرة، ومؤسسات القطاع العام الحكومي، ومؤسسات القطاع الخاص (الربحية) كالشركات والمؤسسات الخاصة، ومؤسسات القطاع غير الربحي كالجمعيات والهيئات الأهلية والخيرية.

**الطريقة والإجراءات**

يشمل هذا الجزء منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأداتها، وإجراءات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

**منهج الدراسة:** استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث يعتمد هذا المنهج على "وصف واستقصاء الآراء والمعتقدات والاتجاهات والسلوكيات لأفراد مجتمع الدراسة أو عينتها حول ظاهرة معينة كما هي في الواقع " Creswell, (2012, p. 376). ويعتبر هذا المنهج مناسباً لهدف الدراسة الذي يسعى للتعرف على كيفية تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية.

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع قادة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

**عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث طبقت الدراسة في (١١) إدارة تعليمية في المملكة العربية السعودية، وكانت الفرصة متاحة لجميع قادة المدارس في تلك الإدارات التعليمية المختارة للمشاركة في هذه الدراسة،

حيث تم إرسال رابط أداة الدراسة للجميع. وقد بلغ عدد المستجيبين (٣٨٥) فرداً شكلوا عينة الدراسة كما يوضح الجدول (١).

جدول١: خصائص وسمات عينة الدراسة (ن= ٣٨٥)

| المتغير | | ن | ٪ | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| النوع | ذكر | ٢٠٠ | ٥١,٩ | ٣٨٥ |
| | أنثى | ١٨٥ | ٤٨,١ | |
| المؤهل | بكالوريوس | ٣٠٤ | ٧٩ | ٣٨٥ |
| | دراسات عليا | ٨١ | ٢١ | |
| الخبرة في الإدارة المدرسية | أقل من ٥ سنوات | ١٠١ | ٢٦,٢ | ٣٨٥ |
| | ٥-١٠ سنوات | ١٠٧ | ٢٧,٨ | |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ١٧٧ | ٤٦ | |
| المرحلة الدراسية | الابتدائية | ١٩٣ | ٥٠,١ | ٣٨٥ |
| | المتوسطة | ٩٣ | ٢٤,٢ | |
| | الثانوية | ٩٩ | ٢٥,٧ | |

**أداة الدراسة:** استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وذلك لمناسبتها للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وتم اتباع الخطوات التالية:

**١. بناء أداة الدراسة:** لبناء أداة الدراسة (الاستبانة) وصياغة عباراتها تم مراجعة الإطار النظري المرتبط بإدارة العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة. وعليه تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية، واشتملت على البيانات الأولية لعينة الدراسة و(٣٨) عبارة. واستخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي وفق التدرج التالي: منخفضة جداً، ومنخفضة، ومتوسطة، وعالية، وعالية جداً.

**٢. صدق أداة الدراسة:** للتحقق من أن أداة الدراسة (الاستبانة) تقيس ما أعدت لقياسه تم إجراء الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق الاتساق الداخلي، وذلك على النحو التالي:

**الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** عرضت أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة التربية والإدارة التربوية؛ لإبداء آراءهم وملاحظاتهم حول مدى ملائمة العبارات وسلامتها اللغوية، ومدى انتمائهما لمحاور الاستبانة وأبعادها. وبعد مراجعة آراء ووجهات نظر المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصحبت الاستبانة في صورتها النهائية وتضمنت البيانات الأولية لعينة الدراسة، ويشمل متغيرات: النوع (ذكر – أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس – دراسات عاليا)،

والخبرة في الإدارة المدرسية (أقل من ٥ سنوات، ٥– ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، والمرحلة الدراسية (ابتدائية – متوسطة – ثانوية). كما تضمنت الاستبانة (٣٣) عبارة مقسمة على محورين هما: محور متطلبات تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية وتكون من (١٧) عبارة، ومحور الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية وتكون من (١٦) عبارة.

**صدق الاتساق الداخلي:** لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استُخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) (Coefficient. وقد جاءت قيم معاملات الارتباط لعبارات الأداة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد أن أداة الدراسة تستطع أن تقيس الجوانب التي أعدت لقياسها، ويظهر ذلك في الجدول (٢).

جدول ٢: قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٣٨٥)

| المحور الأول-متطلبات تطوير أداء قادة المدارس لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية | | | | | | المحور الثاني-الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول المتطلبات الإدارية والتنظيمية | | البعد الثاني المتطلبات الفنية | | البعد الثالث المتطلبات المادية والبشرية | | البعد الأول التدريب | | البعد الثاني إعداد الخطة | | البعد الثالث الاتصال الفعال مع المؤسسات المجتمعية | |
| عبارة رقم | معامل الارتباط | عبارة رقم | معامل الارتباط | عبارة رقم | معامل الارتباط | عبارة رقم | معامل الارتباط | عبارة رقم | معامل الارتباط | عبارة رقم | معامل الارتباط |
| ١ | **٠,٧٨٨ | ١ | ٠,٩٠٧** | ١ | ٠,٨٨٧** | ١ | ٠,٩٣٥** | ١ | ٠,٩٣٥** | ١ | ٠,٨٨١** |
| ٢ | **٠,٨٥٦ | ٢ | ٠,٩٣٢** | ٢ | ٠,٨٩٨** | ٢ | ٠,٩٥٣** | ٢ | ٠,٩٣٩** | ٢ | ٠,٨٩٥** |
| ٣ | ٠,٨٧٠** | ٣ | ٠,٩٠٨** | ٣ | ٠,٨٤٤** | ٣ | ٠,٩٥٧** | ٣ | ٠,٩٢٥** | ٣ | ٠,٨٨٤** |
| ٤ | ٠,٨٦٧** | ٤ | ٠,٩١٩** | ٤ | ٠,٩٢٥** | ٤ | ٠,٩٥٣** | ٤ | ٠,٩٤٦** | ٤ | ٠,٧٨٣** |
| ٥ | ٠,٩٠٠** | ٥ | ٠,٨٥٠** | ٥ | ٠,٨٥٤** | ٥ | ٠,٩٢٣** | ٥ | ٠,٩٣٦** | ٥ | ٠,٨٥٨** |
| ٦ | ٠,٨٨٨** | | | | | | | ٦ | ٠,٩٢٥** | | |
| ٧ | ٠,٨٤٧** | | | | | | | | | | |

** معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١).

**٣. ثبات أداة الدراسة:** تم حساب الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach (Alpha's، ويظهر في الجدول (٣) أن قيم معامل الثبات للاستبانة مرتفعة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الإجابة على أسئلة الدراسة.

جدول ٣: قيم معاملات الثابت لأبعاد ومحاور الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة

| المحور | البعد | عدد العبارات | قيم معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| **المحور الأول-متطلبات تطوير أداء قادة المدارس لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية** | البعد الأول-المتطلبات الإدارية والتنظيمية | ٧ | ٠,٩٤ |
| | البعد الثاني-المتطلبات الفنية | ٥ | ٠,٩٤ |
| | البعد الثالث-المتطلبات المادية والبشرية | ٥ | ٠,٩٢ |
| الثبات الكلي للمحور | | ١٧ | ٠,٩٦ |
| **المحور الثاني-الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية** | البعد الأول-التدريب | ٥ | ٠,٩٧ |
| | البعد الثاني-إعداد الخطة | ٦ | ٠,٩٧ |
| | البعد الثالث-الاتصال الفعال مع المؤسسات المجتمعية | ٥ | ٠,٩١ |
| الثبات الكلي للمحور | | ١٦ | ٠,٩٧ |
| الثبات الكلي للاستبانة | | ٣٣ | ٠,٩٨ |

(ن=٣٨٥)

**جمع بيانات الدراسة:** للبدء في إجراءات تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات، قام الباحث بالحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق الدراسة. وقد استُخدمت الاستبانة الإلكترونية في هذه الدراسة، وتم توزيعها على مجتمع الدراسة على شكل رابط إلكتروني، حيث يستطيعون الدخول على رابط الاستبانة والبدء في الإجابة على جميع فقراتها، واستمر رابط الاستبانة الإلكتروني متاح لجمع البيانات لمدة ثمانية أسابيع.

**التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة:** أدخلت بيانات الدراسة في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص عينة الدراسة، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات لعبارات أداة الدراسة.

واستُخدم المقياس ذو التدرج النسبي المكون من خمس فئات (منخفضة جداً - منخفضة -متوسطة -عالية -عالية جداً)، وعليه حُدد مدى المتوسطات الحسابية باستخدام المعادلة التالية: طول الفئة= (أكبر قيمة -أصغر قيمة) ÷ عدد فئات المقياس= (٤-٥)÷ ٥= ٠,٨٠، ويُظهر الجدول (٤) مقياس التدرج النسبي

للمتوسطات الحسابية لتحديد درجة الموافقة والترتيب لاستجابات عينة الدراسة على كل عبارات الاستبانة وأبعادها ومحاورها.

جدول ٤: مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية

| درجة فئات المقياس | مدى المتوسطات |
|---|---|
| عالية جداً | ٤,٢١-٥ |
| عالية | ٣,٤١-٤,٢٠ |
| متوسطة | ٢,٦١-٣,٤٠ |
| منخفضة | ١,٨١-٢,٦٠ |
| منخفضة جداً | ١,٠٠-١,٨٠ |

- اختبار ت للعينات المستقلة (Two-Independent Sample t-test)؛ للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات النوع (ذكر – أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس – دراسات عليا).
- اختبار تحليل التباين ف (One-way ANOVA)؛ للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الخبرة في الإدارة المدرسية (أقل من٥ سنوات، ٥–١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات)، والمرحلة الدراسية (ابتدائية- متوسطة-ثانوية).
- الاختبار البعدي بوست هوك شيفيه (Post –Hoc Scheffe)؛ للتعرف على اتجاه ومصدر الفروق.

**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها**

يتناول هذا الجزء عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

**إجابة السؤال الأول – ما متطلبات تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية؟**

للإجابة عن هذا السؤال استُخدمت المتوسطات الحسابية لأبعاد هذا المحور، والمتوسط العام للمحور، والمتوسطات الحسابية لعبارات كل بعد. وتُظهر الجداول (٥، ٦، ٧، ٨) درجة موافقة عينة الدراسة على هذه المتطلبات بالاعتماد على مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية الموضح في الجدول (٤).

جدول٥: المتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة على متطلبات تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية (ن=٣٨٥)

| المحور | البعد | عدد العبارات | المتوسط الحسابي | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| **محور متطلبات تطوير أداء قادة المدارس لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية** | البعد الأول-المتطلبات الإدارية والتنظيمية | ٧ | ٣,٥٨ | عالية | ١ |
| | البعد الثاني-المتطلبات الفنية | ٥ | ٣,٤٤ | عالية | ٢ |
| | البعد الثالث-المتطلبات المادية والبشرية | ٥ | ٣,٢٤ | متوسطة | ٣ |
| المتوسط العام للمحور | | ١٧ | ٣,٤٢ | عالية | |

يظهر الجدول (٥) أن درجة موافقة عينة الدراسة بشكل عام كانت عالية على هذا المحور بمتوسط حسابي (٣,٤٢). وتشير النتائج إلى أن بُعد المتطلبات الإدارية والتنظيمية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حساب (٣,٥٨)، وفي المرتبة الثانية بُعد المتطلبات الفنية بمتوسط حسابي (٣,٤٤)، وفي المرتبة الأخيرة بُعد المتطلبات المادية والبشرية بمتوسط حسابي (٣,٢٤). وقد يعزى ذلك إلى مدى إدراك قادة المدارس لأهمية هذه المتطلبات ومدى حاجتهم إليها ليمارسوا مهامهم المنوطة بهم بشكل فعال لتعزيز علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية. ويتفق ذلك مع دراسة النوح (١٤٣٦) التي توصلت إلى وجود بعض المعوقات التي تواجه قادة المدارس في العلاقة مع المجتمع، وبالتالي فإن وجود مثل هذه المتطلبات يساعد في التغلب على هذه المعوقات.

جدول ٦: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على بعد المتطلبات الإدارية والتنظيمية (ن=٣٨٥)

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تحديد أدوار ومسؤوليات قائد المدرسة في مجال بناء العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٧٣ | ٠,٩٣٦ | عالية | ١ |
| ٢ | يُمنح قائد المدرسة مزيد من الصلاحيات الإدارية في مجال بناء العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٦٢ | ١,٠١٤ | عالية | ٣ |
| ٣ | تطوير أنظمة ولوائح تنظم علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية. | ٣,٥٣ | ٠,٩٨٤ | عالية | ٦ |
| ٤ | إنشاء وحدة في الهيكل التنظيمي للمدرسة تهتم بالعلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٥٧ | ١,٠٦٤ | عالية | ٤ |
| ٥ | تحديد الغايات والأولويات لعلاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية. | ٣,٦٤ | ٠,٩٧٠ | عالية | ٢ |
| ٦ | وضع آلية محددة تنسق جهود العاملين بالمدرسة في مجال بناء العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٥٥ | ١,٠١٢ | عالية | ٥ |
| ٧ | تطبيق نظام تقييم فعال لعلاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية. | ٣,٤٤ | ١,٠٢٧ | عالية | ٧ |

يشير الجدول (٦) إلى أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد تراوحت بين (٣,٤٤-٣,٧٣)، وحصلت جميع العبارات على درجة موافقة عالية. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أهمية الجانب الإداري والتنظيمي في علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية وما يحدثه من تأثير واضح في تلك العلاقة. ويتفق ذلك مع دراسة النوح (١٤٣٦) التي تؤكد على أهمية وجود أنظمة ولوائح تحدد مشاركة وعلاقة المؤسسات المجتمعية بالمدرسة، كما ودراسة موتش وكولنز (Mutch & Collins, 2012)، ودراسة شارا وهونج (Sharri & Hung, 2013) التي اكدت على أهمية عملية التقويم لمستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

جدول٧: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على بعد المتطلبات الفنية (ن=٣٨٥)

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | توفير تقنيات وبرمجيات تسهم في تعزيز علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية. | ٣,٣٩ | ١,١٩٧ | متوسطة | ٥ |
| ٢ | إنشاء قاعدة معلومات وبيانات تخدم علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية. | ٣,٤٠ | ١,١٩٠ | متوسطة | ٤ |
| ٣ | تحديد الكفايات والمهارات المطلوبة للكوادر البشرية بالمدرسة في مجال العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٤٥ | ١,١٢٤ | عالية | ٢ |
| ٤ | وضع مؤشرات أداء واضحة ودقيقة لقياس علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية. | ٣,٤٢ | ١,١٠٣ | عالية | ٣ |
| ٥ | إعداد ميثاق أخلاقي لعلاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية. | ٣,٥٤ | ١,٠٤٥ | عالية | ١ |

يوضح الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد تراوحت بين (٣,٣٩-٣,٥٤)، وحصلت ثلاث عبارات على درجة موافقة عالية، وحصلت عبارتان على درجة موافقة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بضرورة وجود هذه المتطلبات الفنية وحاجة قادة المدارس لها كالبرمجيات التقنية، وقواعد المعلومات والبيانات، والكفايات المهنية، ومؤشرات الأداء التي تمكن قادة المدارس من تعزيز العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. ويتفق ذلك مع دراسة رايت وروجرز (Rogers & Wright, 2006) التي أكدت على فوائد استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعزيز علاقة المدرسة بالمجتمع.

جدول ٨: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على بعد المتطلبات المادية والبشرية (ن=٣٨٥)

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | توفير التجهيزات والمستلزمات اللازمة للمدرسة. | ٣,١٩ | ١,٢٨٤ | متوسطة | ٤ |
| ٢ | توفير مخصصات مالية لدعم علاقة المدرسة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,١٦ | ١,٤٢٤ | متوسطة | ٥ |
| ٣ | تسهيل استخدام مرافق المدرسة وامكاناتها لخدمة العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٣١ | ١,١٨٧ | متوسطة | ١ |
| ٤ | تزويد المدرسة بالكوادر البشرية اللازمة لبناء العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٢٦ | ١,٣٤٣ | متوسطة | ٣ |
| ٥ | تشكيل لجنة استشارية بالمدرسة لتطوير العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٣٠ | ١,١٨٧ | متوسطة | ٢ |

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد تراوحت بين (٣,١٦-٣,٣١)، وحصلت جميع العبارات على درجة موافقة متوسطة. وربما ترجع هذه النتيجة إلى أن المدارس تحصل على المتطلبات المادية والبشرية من إدارة التعليم وبشكل يمكنها من تعزيز علاقتها بالمؤسسات المجتمعية. وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره جوهر وجمعة (٢٠١٠) ووليامز وجنزليز ديس ( Willems & Gonzalez-DeHass, 2012) من أن توفير الإمكانات والتجهيزات المادية للمدرسة يعتبر من المرتكزات الأساسية للعلاقة مع المؤسسات المجتمعية، وهذا يجعل المدرسة قادرة على تلبية احتياجات وتطلعات المجتمع.

**إجابة السؤال الثاني – ما الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية لأبعاد هذا المحور، والمتوسط العام للمحور، والمتوسطات الحسابية لعبارات كل بُعد. وتُظهر الجداول (٩، ١٠، ١١، ١٢) درجة موافقة عينة الدراسة على هذه الآليات المقترحة بالاعتماد على مقياس التدرج النسبي للمتوسطات الحسابية الموضح في الجدول (٤).

جدول٩: المتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة على الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية (ن=٣٨٥)

| المحور | البعد | عدد العبارات | المتوسط الحسابي | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| **محور الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة المدارس لتعزيز العلاقة بين والمدرسة المؤسسات المجتمعية** | البعد الأول-التدريب | ٥ | ٣,٥٣ | عالية | ١ |
| | البعد الثاني-إعداد الخطة | ٦ | ٣,٤٢ | عالية | ٣ |
| | البعد الثالث-الاتصال الفعال مع المؤسسات المجتمعية | ٥ | ٣,٤٨ | عالية | ٢ |
| المتوسط العام للمحور | | ١٦ | ٣,٤٧ | عالية | |

يظهر الجدول (٩) أن درجة موافقة عينة الدراسة بشكل عام كانت عالية على

هذا المحور بمتوسط حسابي (٣,٤٧). وجاء بُعد التدريب في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٣)، وفي المرتبة الثانية بُعد الاتصال الفعال مع المؤسسات المجتمعية بمتوسط حسابي (٣,٤٨)، وفي المرتبة الأخيرة بُعد إعداد الخطة بمتوسط حسابي (٣,٤٢). وقد يعزى ذلك إلى أهمية دور هذه الآليات المقترحة في تطوير أداء قادة المدارس، حيث يشتمل ذلك على جانبين هما: الجانب المتعلق بالإعداد والتدريب، والجانب التنفيذي المتعلق بإعداد الخطة والتواصل الفعال مع المؤسسات المجتمعية.

جدول١٠: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على بعد التدريب (ن=٣٨٥)

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تحديد الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس في مجال العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٦٠ | ١,١٤٠ | عالية | ١ |
| ٢ | تقديم برامج تدريبية لقادة المدارس في مجال العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٥٧ | ١,٢٠١ | عالية | ٢ |
| ٣ | تنويع أساليب التدريب المستخدمة في مجال العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٥١ | ١,١٦٤ | عالية | ٤ |
| ٤ | التدريب على مؤشرات أداء واضحة في مجال العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٥٤ | ١,١٧٢ | عالية | ٣ |
| ٥ | تقديم الاستشارات والدعم الفني لقادة المدارس في مجال العلاقة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٤٥ | ١,١٨١ | عالية | ٥ |

يوضح الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد تراوحت بين (٣,٤٥-٣,٦٠)، وحصلت جميع العبارات على درجة موافقة عالية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بحرص قادة المدارس على تطويرهم المهني، وكذلك زيادة وعيهم بأهمية التدريب في اكسابهم المهارات والكفايات التي يحتاجونها في مجال علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية. ويتفق ذلك مع دراسة المجيني (٢٠١٧) في حاجة قادة المدارس إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم في مجال علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية.

جدول ١١: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على بعد إعداد الخطة (ن=٣٨٥)

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | وضع رؤية واضحة لعلاقة المدرسة مع المؤسسات المجتمعية. | ٣,٤٣ | ١,٠٩٣ | عالية | ٢ |
| ٢ | صياغة أهداف واضحة لخطة العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية. | ٣,٤٤ | ١,٠٤٩ | عالية | ١ |
| ٣ | تحديد فئات المجتمع المستهدفة في خطة العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية. | ٣,٤١ | ١,٠٧١ | عالية | ٤ |
| ٤ | تحديد الاستراتيجيات والأنشطة المطلوبة لتنفيذ خطة العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية. | ٣,٤٠ | ١,٠٧٠ | متوسطة | ٥ |
| ٥ | تنفيذ خطة العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية وفق الجدول الزمني المحدد. | ٣,٤٢ | ١,٠٧٤ | عالية | ٣ |
| ٦ | تقويم مدى فاعلية تنفيذ خطة العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية. | ٣,٤٣ | ١,٠٤٥ | عالية | ٢ |

يشير الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد تراوحت بين (٣,٤٠-٣,٤٤)، وحصلت خمس عبارات على درجة موافقة عالية، وحصلت عبارة واحدة على درجة موافقة متوسطة. وربما يعزى ذلك إلى إدراك ووعي قادة المدارس لضرورة إعداد خطة للعلاقة مع المؤسسات المجتمعية، خطة متكاملة تتناول الوضع الحالي وتستشرف المستقبل. وهذا يتفق مع ما ذكرته بعض أدبيات الدراسة التي أكدت على أهمية خطة العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية ( Kowalski, 2004; Bagin, Gallapher, & Moore, 2008).

جدول ١٢: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على بعد الاتصال الفعال مع المؤسسات المجتمعية (ن=٣٨٥)

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | اتباع نظام اتصال فعال بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية. | ٣,٣٩ | ١,١٠١ | متوسطة | ٤ |
| ٢ | توظيف وسائل الإعلام الحديث لخدمة علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية. | ٣,٥١ | ١,١٣٠ | عالية | ٢ |
| ٣ | انفتاح المدرسة بشكل فعال على كافة فئات وشرائح المجتمع. | ٣,٤٠ | ١,٠٦٤ | عالية | ٣ |
| ٤ | تتفاعل المدرسة بشكل إيجابي مع كافة المناسبات والقضايا التي تهم المجتمع. | ٣,٧٨ | .٩٥٩ | عالية | ١ |
| ٥ | تنظم المدرسة لقاءات وفعاليات ومعارض دورية لأفراد المجتمع ومؤسساته. | ٣,٣٥ | ١,١٠١ | متوسطة | ٥ |

يظهر الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد تراوحت بين (٣,٣٥-٣,٧٨)، وحصلت ثلاث عبارات على درجة موافقة عالية، وحصلت عبارتان على درجة موافقة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأهمية وضرورة توظيف عملية الاتصال الفعال في علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية، وهذا يتفق مع ما ذكره بايقن وجولافير ومور(Bagin, Gallapher, & Moore, 2008) من أن بناء علاقة فاعلة بين المدرسة والمجتمع بمؤسساته المختلفة تتطلب مزيداً من الاهتمام بعملية الاتصال. كما يتفق ذلك مع ما أشار إليه حسين (٢٠٠٧) من أن عدم وجود آليات التواصل الفعال يوثر سلباً على علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية.

**إجابة السؤال الثالث – ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو متطلبات تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية تعزى لمتغيرات (النوع-المؤهل العلمي -الخبرة في الإدارة المدرسية-المرحلة الدراسية)؟**

للإجابة عن هذا السؤال والتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو محور متطلبات تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية استُخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي "ف"( One-way ANOVA)، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

**أولاً– متغير النوع:** للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو هذا المحور وذلك وفقاً لمتغير النوع (ذكور-إناث) استُخدم اختبار "ت" (t-test) للعينات المستقلة، كما يظهر في الجدول (١٣).

جدول ١٣: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع (ن=٣٨٥)

| أبعاد المحور الأول | متغير النوع | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول-المتطلبات الإدارية والتنظيمية | ذكر | ٢٠٠ | ٢٤,٧٩ | ٦,٤٢٨ | ٩٤٨. | ٣٨٣ | ٣٤٤. |
| | أنثى | ١٨٥ | ٢٥,٣٧ | ٥,٥٥٨ | | | |
| البعد الثاني-المتطلبات الفنية | ذكر | ٢٠٠ | ١٦,٤٩ | ٥,٣٩٦ | ١,٢٦٧ | ٣٨٣ | ٢٠٥. |
| | أنثى | ١٨٥ | ١٧,١٥ | ٤,٧٩١ | | | |
| البعد الثالث-المتطلبات المادية والبشرية | ذكر | ٢٠٠ | ١٥,٦٠ | ٥,٧٩٣ | ٢١٥-. | ٣٨٣ | ٨٣٠. |
| | أنثى | ١٨٥ | ١٥,٤٨ | ٥,٥٥٨ | | | |
| الدرجة الكلية للمحور | ذكر | ٢٠٠ | ٥٦,٨٧ | ١٦,٤٩٦ | ٧٠٠. | ٣٨٣ | ٤٨٥. |
| | أنثى | ١٨٥ | ٥٧,٩٩ | ١٤,٧٨٣ | | | |

يوضح الجدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في جميع أبعاد هذا المحور والدرجة الكلية للمحور؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من (α= ٠,٠٥). وهذا يؤكد على وجود اتفاق وتشابه بين أراء عينة الدراسة الذكور والإناث في درجة موافقتهم على تلك المتطلبات. وقد يعزى ذلك إلى أن قادة المدارس الذكور والإناث يدركون مدى أهمية مثل هذه المتطلبات، وأنهم يحتاجونها لتطوير أدائهم في مجال العلاقة مع المؤسسات المجتمعية، كما أن مدارس الذكور والإناث في قطاع التعليم العام تتبع نفس الاجراءات الإدارية المنظمة لعلاقتها مع المجتمع.

**ثانياً – متغير المؤهل العلمي:** للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو هذا المحور وذلك وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس-دراسات عليا) استُخدم اختبار "ت" (t-test) للعينات المستقلة، كما يظهر في الجدول (١٤).

جدول ١٤: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (ن =٣٨٥)

| أبعاد المحور الأول | متغير المؤهل العلمي | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول-المتطلبات الإدارية والتنظيمية | بكالوريوس | ٣٠٤ | ٢٤,٥٥ | ٦,٣٧٢ | ٣,٢٩٤ | ٣٨٣ | ٠٠١.* |
| | دراسات عليا | ٨١ | ٢٧,٠٠ | ٣,٩٥٩ | | | |
| البعد الثاني-المتطلبات الفنية | بكالوريوس | ٣٠٤ | ١٦,٢٨ | ٥,٢٩٩ | ٣,٩٣٢ | ٣٨٣ | ٠٠٠.* |
| | دراسات عليا | ٨١ | ١٨,٧٥ | ٣,٨١٠ | | | |
| البعد الثالث-المتطلبات المادية والبشرية | بكالوريوس | ٣٠٤ | ١٤,٧٢ | ٥,٧٧٥ | ٥,٦٨٩ | ٣٨٣ | ٠٠٠.* |
| | دراسات عليا | ٨١ | ١٨,٦٠ | ٤,٠٢٤ | | | |
| الدرجة الكلية للمحور | بكالوريوس | ٣٠٤ | ٥٥,٥٦ | ١٦,١٤٢ | ٤,٦٠٩ | ٣٨٣ | ٠٠٠.* |
| | دراسات عليا | ٨١ | ٦٤,٣٦ | ١١,٤٠٣ | | | |

* دالة عند مستوى (α=٠,٠٥)

يظهر الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع أبعاد هذا المحور والدرجة الكلية للمحور؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أصغر من (α= ٠,٠٥). وهذا يشير إلى تباين واختلاف أراء عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم العلمية في درجة موافقتهم على تلك المتطلبات. وجاءت الفروق لصالح ذوي مؤهلات الدراسات العليا حيث أن متوسطاتهم الحسابية في جميع أبعاد هذا المحور وفي الدرجة الكلية هي الأعلى. وربما تعود هذه النتيجة إلى الخلفية العلمية والنظرية لذوي مؤهلات الدراسات العليا التي مكنتهم وبشكل أفضل من التعرف على مثل هذه المتطلبات، ودورها في تطوير أداء قادة المدارس في مجال العلاقة بالمؤسسات المجتمعية.

**ثالثاً– متغير الخبرة في الإدارة المدرسية:** للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو هذا المحور وذلك وفقاً لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية (أقل من ٥، ٥–١٠سنوات، أكثر من ١٠سنوات) تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" (One-way ANOVA)، كما يظهر في الجدول (١٥).

جدول :١٥ نتائج اختبار "ف" للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية (ن =٣٨٥)

| أبعاد المحور الأول | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول-المتطلبات الإدارية والتنظيمية | بين المجموعات | ١٠٠,٥٩٣ | ٢ | ٥٠,٢٩٦ | ١,٣٨٨ | ٢٥١. |
| | داخل المجموعات | ١٣٨٤٠,٧٨ | ٣٨٢ | ٣٦,٢٣٢ | | |
| البعد الثاني- المتطلبات الفنية | بين المجموعات | ٢٨,٢٣٨ | ٢ | ١٤,١١٩ | ٥٣٨. | ٥٨٥. |
| | داخل المجموعات | ١٠٠٣٠,٧٦ | ٣٨٢ | ٢٦,٢٥٩ | | |
| البعد الثالث- المتطلبات المادية والبشرية | بين المجموعات | ١١,١٢٩ | ٢ | ٥,٥٦٥ | ١٧١. | ٨٤٢. |
| | داخل المجموعات | ١٢٣٥٢,٩٩ | ٣٨٢ | ٣٢,٣٣٦ | | |
| الدرجة الكلية للمحور | بين المجموعات | ٢٧٠,٤٨٦ | ٢ | ١٣٥,٢٤٣ | ٥٤٩. | ٥٧٨. |
| | داخل المجموعات | ٩٤٠٣٤,٩٠ | ٣٨٢ | ٢٤٦,١٦٤ | | |

يظهر الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية في جميع أبعاد هذا المحور والدرجة الكلية للمحور؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من (α= ٠,٠٥). وهذا يؤكد على اتفاق وتشابه بين أراء عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة لديهم في الإدارة المدرسية في درجة موافقتهم على تلك المتطلبات. وتشير هذه النتيجة إلى أن خبرة قادة المدارس في الإدارة المدرسية لم يكن لها تأثيراً واضحاً على وجهة نظرهم حول هذه المتطلبات، وقد يعود ذلك إلى اهتمام وحرص جميع قادة المدارس باختلاف سنوات خبراتهم على هذه المتطلبات من أجل تطوير أدائهم في مجال العلاقة مع المؤسسات المجتمعية.

**رابعاً – متغير المرحلة الدراسية:** للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو هذا المحور وذلك وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائية – متوسطة – ثانوية) تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" (One-) way ANOVA)، ويظهر ذلك في الجدول (١٦).

جدول ١٦: نتائج اختبار "ف" للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (ن =٣٨٥)

| أبعاد المحور الأول | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول-المتطلبات الإدارية والتنظيمية | بين المجموعات | ١١٢,٣٣٥ | ٢ | ٥٦,١٦٧ | ١,٥٥٢ | ٢١٣. |
| | داخل المجموعات | ١٣٨٢٩,٠٤ | ٣٨٢ | ٣٦,٢٠٢ | | |
| البعد الثاني-المتطلبات الفنية | بين المجموعات | ٩٨,٢٠٧ | ٢ | ٤٩,١٠٣ | ١,٨٨٣ | ١٥٤. |
| | داخل المجموعات | ٩٩٦٠,٧٩ | ٣٨٢ | ٢٦,٧٥ | | |
| البعد الثالث-المتطلبات المادية والبشرية | بين المجموعات | ٣٣٥,٧٩٣ | ٢ | ١٦٧,٨٩٦ | ٥,٣٣٢ | *٠٠٥. |
| | داخل المجموعات | ١٢٠٢٧,٨٣ | ٣٨٢ | ٣١,٤٨٦ | | |
| الدرجة الكلية للمحور | بين المجموعات | ١٤٦٠,٢٧٥ | ٢ | ٧٣٠,١٣٨ | ٣,٠٠٤ | ٠٥١. |
| | داخل المجموعات | ٩٢٨٤٤,٧٠ | ٣٨٢ | ٢٤٣,٠٩٤ | | |

* دالة عند مستوى (α= ٠,٠٥)

يوضح الجدول (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في بُعد المتطلبات الإدارية والتنظيمية وبُعد المتطلبات الفنية والدرجة الكلية للمحور؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من(α= ٠,٠٥). وهذا يدل على وجود اتفاق وتشابه بين أراء عينة الدراسة في المراحل الدراسية الثلاث في درجة موافقتهم على تلك المتطلبات. وربما تعزى هذه النتيجة إلى تشابه الإجراءات الإدارية والتنظيمية والفنية المتبعة لإدارة جميع المراحل الدراسية، وبالتالي تشابه متطلبات التطوير في مختلف المراحل.

ويظهر الجدول (١٦) فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في بُعد المتطلبات المادية والبشرية؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أصغر من (α= ٠,٠٥). وهذا يشير إلى عدم وجود اتفاق وتشابه بين أراء عينة الدراسة في المراحل الدراسية الثلاث في درجة موافقتهم على تلك المتطلبات. وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه البعدي لتحديد مصدر واتجاه تلك الفروق كما يظهر في الجدول (١٧).

جدول ١٧: نتائج اختبار شيفيه للتحليل البعدي وفقا لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية (ن=٣٨٥)

| البعد | المرحلة الدراسية | | متوسطات الفروق | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| المتطلبات المادية | الثانوية | الابتدائية | ١٦,٨٤ | ٠٠٨. |
| | | المتوسطة | ١٥,٩٩ | ٥٧٨. |

| والبشرية | الابتدائية | المتوسطة | ١٤,٦٦ | ٧٠٨. |
|---|---|---|---|---|

يظهر الجدول (١٧) أن الفروق جاءت لصالح قادة مدارس المرحلة الثانوية وبمتوسط حسابي (١٦,٨٤) ومستوى دلالة احصائية (α= ٠,٠٠٨). وقد يعود ذلك إلى طبيعة مدارس المدارس المرحلة الثانوية وما تحتاجه من إمكانات مادية وبشرية كتوفير التجهيزات الخاصة بالمعامل والمختبرات المدرسية، وتوفير الكوادر الفنية الخاصة بذلك، واستكمال تجهيز جميع المرافق لتلك المدارس.

**إجابة السؤال الرابع – ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية تعزى لمتغيرات (النوع -المؤهل العلمي -الخبرة في الإدارة المدرسية -المرحلة الدراسية)؟**

للإجابة عن هذا السؤال والتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو محور الآليات المقترحة لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية استُخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي "ف"( One-way ANOVA)، وذلك كما يلي:

**أولاً – متغير النوع:** للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو هذا المحور وذلك وفقاً لمتغير النوع (ذكور-إناث) استُخدم اختبار "ت" (t-test) للعينات المستقلة، كما يظهر في الجدول (١٨).

جدول ١٨: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع (ن =٣٨٥)

| أبعاد المحور الثاني | متغير النوع | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول-التدريب | ذكر | ٢٠٠ | ١٦,١٦ | ٥,٧٦٨ | ٧٢١. | ٣٨٣ | ٤٧١. |
| | أنثى | ١٨٥ | ١٦,٥٦ | ٥,٢٧٣ | | | |
| البعد الثاني-أعداد الخطة | ذكر | ٢٠٠ | ١٩,٨٨ | ٦,٣٢٣ | ١,٦٢٦ | ٣٨٣ | ١٠٥. |
| | أنثى | ١٨٥ | ٢٠,٨٧ | ٥,٥٦٥ | | | |
| البعد الثالث-الاتصال الفعال مع المؤسسات المجتمعية | ذكر | ٢٠٠ | ١٧,٢٥ | ٤,٧٢٦ | ٨٣٤. | ٣٨٣ | ٤٠٥. |
| | أنثى | ١٨٥ | ١٧,٦٤ | ٤,٤٩٩ | | | |
| الدرجة الكلية للمحور | ذكر | ٢٠٠ | ٥٣,٢٨ | ١٥,٩٧٣ | ١,١٤٧ | ٣٨٣ | ٢٥٢. |
| | أنثى | ١٨٥ | ٥٥,٠٧ | ١٤,٥٣٣ | | | |

يوضح الجدول (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في جميع أبعاد هذا المحور والدرجة الكلية للمحور؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من (α= ٠,٠٥). وهذا يشير إلى جود اتفاق وتشابه بين أراء عينة الدراسة الذكور والإناث في درجة موافقتهم على تلك الآليات المقترحة. وربما تعزى

هذه النتيجة إلى أهمية تنويع الآليات المتبعة لتطوير أداء القيادات المدرسية بحيث يشمل ذلك التدريب، وإعداد الخطط بالشكل الصحيح، وممارسة الاتصال الفعال.

**ثانياً – متغير المؤهل العلمي:** للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو هذا المحور وذلك وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس-دراسات عليا) استُخدم اختبار "ت" (t-test) للعينات المستقلة، كما يظهر في الجدول (١٩).

جدول ١٩: نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (ن =٣٨٥)

| أبعاد المحور الثاني | متغير المؤهل العلمي | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول-التدريب | بكالوريوس | ٣٠٤ | ١٥,٧٦ | ٥,٦٢١ | ٤,١٦٨ | ٣٨٣ | ٠.٠٠٠* |
| | دراسات عليا | ٨١ | ١٨,٥٨ | ٤,٥٦٦ | | | |
| البعد الثاني-إعداد الخطة | بكالوريوس | ٣٠٤ | ١٩,٧٢ | ٦,٠٨٩ | ٤,١٤٢ | ٣٨٣ | ٠.٠٠٠* |
| | دراسات عليا | ٨١ | ٢٢,٧٥ | ٤,٩٠٥ | | | |
| البعد الثالث-الاتصال الفعال مع المؤسسات المجتمعية | بكالوريوس | ٣٠٤ | ١٦,٩٩ | ٤,٧٦٤ | ٣,٧٤٢ | ٣٨٣ | ٠.٠٠٠* |
| | دراسات عليا | ٨١ | ١٩,١١ | ٣,٥٧١ | | | |
| الدرجة الكلية للمحور | بكالوريوس | ٣٠٤ | ٥٢,٤٦ | ١٥,٤٩٦ | ٤,٢٦٤ | ٣٨٣ | ٠.٠٠٠* |
| | دراسات عليا | ٨١ | ٦٠,٤٤ | ١٢,٧٩٩ | | | |

* دالة عند مستوى (α= ٠,٠٥)

يظهر الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع أبعاد هذا المحور والدرجة الكلية للمحور؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أصغر من (α= ٠,٠٥). وهذا يدل على تباين واختلاف أراء عينة الدراسة باختلاف مؤهلاتهم العلمية في درجة موافقتهم على تلك الآليات. وتشير النتائج إلى أن الفروق جاءت لصالح ذوي مؤهلات الدراسات العليا، حيث أن متوسطاتهم الحسابية في جميع أبعاد هذا المحور وفي الدرجة الكلية هي الأعلى. وربما يعود ذلك إلى أن أصحاب مؤهلات الدراسات العليا بما لديهم من معارف علمية ونظرية يدركون بشكل أكبر الحاجة إلى تنويع الآليات المتبعة لتطوير أدائهم في مجال علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية.

**ثالثاً – متغير الخبرة في الإدارة المدرسية:** للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو هذا المحور وذلك وفقاً لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) تم تطبيق اختبار

تحليل التباين الأحادي "ف" (One-way ANOVA)، ويظهر ذلك في الجدول (٢٠).

جدول ٢٠: نتائج اختبار "ف" للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية (ن =٣٨٥)

| أبعاد المحور الثاني | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول- التدريب | بين المجموعات | ٣٦,٤٧٣ | ٢ | ١٨,٢٣٦ | .٥٩٥ | .٥٥٢ |
| | داخل المجموعات | ١١٧١٥,١٨ | ٣٨٢ | ٣٠,٦٦٨ | | |
| البعد الثاني-إعداد الخطة | بين المجموعات | ٣٧,٨٦٤ | ٢ | ١٨,٩٣٢ | .٥٢٧ | .٥٩١ |
| | داخل المجموعات | ١٣٧١٠,٣٨ | ٣٨٢ | ٣٥,٨٩١ | | |
| البعد الثالث- الاتصال الفعال مع المؤسسات المجتمعية | بين المجموعات | ٦١,٢٠٩ | ٢ | ٣٠,٦٠٥ | ١,٤٣٩ | .٢٣٨ |
| | داخل المجموعات | ٨١٢٣,٣٥ | ٣٨٢ | ٢١,٢٦٦ | | |
| الدرجة الكلية للمحور | بين المجموعات | ٣٩٦,١٦٠ | ٢ | ١٩٨,٠٨٠ | .٨٤٥ | .٤٣٠ |
| | داخل المجموعات | ٨٩٥٤٦,٢٦ | ٣٨٢ | ١٣٤,٤١٤ | | |

يبين الجدول (٢٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية في جميع أبعاد هذا المحور والدرجة الكلية للمحور؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من (α= ٠,٠٥). وهذا يؤكد على اتفاق وتشابه بين أراء عينة الدراسة باختلاف سنوات خبرتهم في الإدارة المدرسية في درجة موافقتهم على تلك الآليات. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن هذه الآليات المقترحة سوف يكون لها دور كبير في تطوير أداء قادة المدارس باختلاف سنوات الخبرة لديهم وذلك في مجال العلاقة مع مؤسسات المجتمع.

**رابعاً – متغير المرحلة الدراسية:** للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة نحو هذا المحور وذلك وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائية – متوسطة – ثانوية) تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" (One-way ANOVA)، كما يظهر في الجدول (٢١).

جدول ٢١: نتائج اختبار "ف" للفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

| أبعاد المحور الثاني | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول-التدريب | بين المجموعات | ١٠٨,٤٩٨ | ٢ | ٥٤,٢٤٩ | ١,٧٨٠ | ١٧٠. |
| | داخل المجموعات | ١١٦٤٣,١٦ | ٣٨٢ | ٣٠,٤٧٩ | | |
| البعد الثاني-إعداد الخطة | بين المجموعات | ١٢٦,٣٨٩ | ٢ | ٦٣,١٩٤ | ١,٧٧٢ | ١٧١. |
| | داخل المجموعات | ١٣٦٢١,٨٦ | ٣٨٢ | ٣٥,٦٥٩ | | |
| البعد الثالث-الاتصال الفعال مع المؤسسات المجتمعية | بين المجموعات | ٦٧,٩١٩ | ٢ | ٣٣,٩٦٠ | ١,٥٩٨ | ٢٠٤. |
| | داخل المجموعات | ٨١١٦,٦٤ | ٣٨٢ | ٢١,٢٤٨ | | |
| الدرجة الكلية للمحور | بين المجموعات | ٨٨٤,٦٤١ | ٢ | ٤٤٢,٣٢١ | ١,٨٩٧ | ١٥١. |
| | داخل المجموعات | ٨٩٠٥٧,٧٨ | ٣٨٢ | ٢٣٣,١٣٦ | | |

(ن =٣٨٥)

يظهر الجدول (٢١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في جميع أبعاد هذا المحور والدرجة الكلية للمحور؛ لأن قيمة مستوى الدلالة جاءت أكبر من ($\alpha$= ٠,٠٥). وهذا يدل على أن هناك اتفاق وتشابه بين أراء عينة الدراسة في المراحل الدراسية الثلاث في درجة موافقتهم على تلك الآليات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه الآليات المقترحة مناسبة لجميع القادة باختلاف المرحلة الدراسية التي يعملون فيها، كما أن بعض قادة المدارس ربما قد عملوا في أكثر من مرحلة دراسية خلال مسيرتهم المهنية.

**التوصيات والمقترحات**

١. أن تعمل إدارات التعليم في مختلف المناطق والمحافظات على تقديم الدعم الإداري والفني والمادي لإدارات المدارس، وبشكل يساعد على تعزيز مكانة المدرسة في المجتمع.

٢. الحرص على توقيع الشراكات الاستراتيجية مع مختلف المؤسسات المجتمعية مما يسهم في تسهيل وزيادة التفاعل والعلاقة بين المدرسة والمجتمع.

٣. تشجيع المبادرات المجتمعية التي تسهم في تقوية وتعزيز علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية.

٤. تصميم وتنفيذ برامج تدريبية تلبي احتياجات قادة المدراس وتطور أدائهم في مجال علاقة المدرسة بالمجتمع.

٥. إجراء دراسة علمية لتحديد مؤشرات أداء للقيادة المدرسية في مجال العلاقة مع المؤسسات المجتمعية.

٦.إجراء دراسة علمية لوضع تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات المجتمعية في العملية التعليمية بمدرس التعليم العام.

**المراجع العربية:**


جوهر، على صالح، وجمعة، محمد حسن (٢٠١٠). *الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم-قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الهدهود، دلال (٢٠٠٦). المشاركة الجماعية والممارسات الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ٣٢، (١٢٤)، ٣٤-٥٢.

وزارة التعليم (١٤٣٨). *الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الاسرة والمجتمع*. الرياض.

حامد، سليمان (٢٠٠٩). الإدارة التربوية المعاصرة. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الحمدان، جاسم، والانصاري، أمل (٢٠٠٧). المشاركة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية للمدارس الثانوية بدولة الكويت: بين الواقع والمأمول. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ٣٣، (١٢٥)، ٦٤-٨٥.

حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٧). *المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوي*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

طلافحة، ابراهيم (٢٠١٧). دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس لواء الكورة. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٣٣، (٧)، ١٧٧-٢٠٣.

الطراونة، خليف، وسواقد، ساري (١٩٩٦). استقصاء مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي كما يراها مديرو ومديرات مدارس تربية محافظة الكرك. *أبحاث اليرموك*، ١٢، (٤)، ٨٧-١١٩.

المجيني، احمد (٢٠١٧). دور الإدارة المدرسية في تنمية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الباطنة (جنوب) بسلطنة عمان. *دراسات نفسية وتربوي*، ١٩، ٦٠-٧٥.

محمد، ماهر (٢٠١٣). *الإدارة التربوية*. الدمام: مكتبة المتنبي.

محمد، مصطفى (٢٠٠٦). *قضايا تربوية معاصرة*. القاهرة: دار السحاب.

المحرج، عبد الكريم (١٤٢٠). *دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

مشهور، ثروت (٢٠١٠). *استراتيجيات التطوير الإداري*. عَمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

النوح، عبد العزيز (١٤٣٦). دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، ٣ ، ٢٣٥-٣١٦.
السيد، سميرة (١٩٩٣). *علم اجتماع التربية*. القاهر: دار الفكر العربي.
السعدي، علا (٢٠١٣). *دور الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمحافظ أربد في تحفيز المجتمع المجلي من وجهة نظر المعلمين فيها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
العجمي، محمد (٢٠٠٧). *المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة*. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
العجمي، محمد (٢٠٠٨). *الإدارة والتخطيط التربوي*: النظرية والتطبيق. عَمان: دار المسيرة.
عاشور، محمد (٢٠١٠). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *١١* ، (٤)، ٧٥-١٠٥.
العوايشة، حيدر (٢٠١٢). *دور مديري المدارس الثانوية الحكومية في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية في محافظة أربد*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
صائغ، عبد الرحمن، متولي، مصطفى (٢٠٠٥). *الإطار المرجعي لتفعيل التعاون والتنسيق والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي والعام ومؤسسات الاعمال والإنتاج في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج*. الرياض: مكتبية التربية العربي لدول الخليج.
الرديني، فاطمة (٢٠٠٦). المشاركة المجتمعية ودرها في حل مشكلات الإدارة المدرسية العصرية في المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بأسوان*، ٢٠ ، ٨٠-١٣٦.
الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح (٢٠٠٦). *المدرسة المجتمعية ومدرسة المستقبل*. عَمان: عالم الكتب الحديثة.
Bagin, D., Gallagher, D., & Moore, E. (2008). *The school and community relations*. Boston, NJ: Pearson.
Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York, NY: Basic Books.
Cheng, Y. (2003). *Local knowledge and human development in globalization of education, globalization and challenges for education: Focus on equity and equality*. Delhi: Shipra Publications.

Creswell, J. (2012). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.

Dewey, J. (1944). *The school and society*. Chicago, IL: The University of Chicago.

Dewey, J. (1951). *Democracy and education: An introduction to philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.

Diehl, D., Gray, C., & O'Connor, G. (2005). The school community council: Creating an environment for student success. *New Directions forYouth Development, (107)*, 65-72.

Epstein, J. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving school*. New York, NY: Routledge.

Epstein, J et al (2018). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Fullan, M., & Striegelbauer, S. (1991). *The new managing of educational change*. Teachers College. Columbia University.

Gestwicki, C. (2013). *Home, school and community relations*. Belmont, CA: Wadsworth.

Getzels, J & ،.Lipham, J & ،.Campbell, R .(1968) .*Educational administration as a social process: Theory, research, practice* .New York: Harper & Row.

Grant, K., & Ray, J. (2010). *Home, school, and community collaboration: culturally responsive family involvement.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008) *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.

Khalifa, M. (2012). A re-new-ed paradigm in successful urban school leadership: principal as community leader. *Educational Administration Quarterly, 48*, (3), 424-467.

Kowalski, T. (2004). *Public relations in schools.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Lunenburg, F & ،.Ornstein, A .(2004). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, Ca: Wadsworth.

Mutch, C., & Collins, S. (2012) Partners in learning: Schools' engagement with parents, families, and communities in New Zealand. *School Community Journal, 22,* (1)*,* 167-188.

Parker, K., & Leithwood, K. (2000). School councils' influence on school and classroom practice. *Peabody Journal of Education, 75,* (4), 37-65.

Rogers, R., & Wright, V. (2006). Assessing technology's role in communication between parents and middle school. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 7*, 36-58.

Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schlechty, P. (1990). *Schools for the 21st century*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shaari, I., & Hung, D. (2013). School building relationships between schools and community agencies to meet 21st century learning demands: Critical factors. *KEDI Journal of Educational Policy, 10,* (1), 19-42.

Tam, F. (2007). Rethinking school and community relation in Hong Kong. *International Journal of Educational Management, 21,* (4), 350-366.

West, P. (1993). The elementary school principal's role in school–community relations. *Georgia's Elementary Principal, 1,* (2), 9-10.

Willems, P., & Gonzalez-DeHass, A. (2012). School–community partnerships: using authentic contexts to academically motivate students. *SchoolCommunity Journal, 22,* (2), 9-30.

# معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم بمدارس مدينة حائل

إعداد

**سلطان بن إبراهيم الحربي**

**ثانوية نجد**

**استلام البحث : ٣ / ٥ /٢٠١٩** **قبول النشر: ١٨ / ٥ / ٢٠١٩**

**المستخلص:**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم بمدينة حائل. وقد تكونت عينة الدراسة من ( ١٠٥ ) معلما من في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وقد قام الباحث بإعداد أداة الدراسة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن هناك هناك (٦) فقرات جاء تقديرها بدرجة مرتفعة ، كما جاءت (٢) فقرتين بمستوى متوسط ، وكذلك أتت( ٢) فقرتين بمستوى منخفض . كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في مستوى المعوقات بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، فيما عدا وجود فروق في مستوى فقرة (عدم وجود ميزانية لمختبرات العلوم ) حيث كانت هذه الفقرة تشكل معوقاً بشكل أكبر لدى معلمي المرحلة المتوسطة.

**الكلمات المفتاحية:** المختبرات المدرسية – المعوقات – مادة العلوم

**Abstract :**

The aim of this study was to find out the obstacles to the use of school laboratories in teaching science in the city of Hail. The sample of the study consisted of (105) teachers in the primary, middle and secondary level. The researcher prepared the study tool. The results of the study revealed that there are (6) paragraphs were highly appreciated, as came (2) paragraphs at an average level, as well as (2) two paragraphs at a low level. The results of the study revealed that there were no differences in the level of obstacles between primary, middle and secondary

teachers, except for differences in the level of the paragraph (lack of budget for science labs.(

**key words**:School Laboratories - Disabilities - Science

**مقدمة:**

تعد المختبرات المدرسية من العناصر الأساسية للعملية التعليمية ، حيث دورها الهام في العملية التربوية والتعليمية وتحسين مخرجات التعلم ، وذلك لدورها في تحويل المواد والخبرات المجردة إلى خبرات حسية ترتبط كثيراً بحياة الطالب اليومية.

هذا وتكتسب المختبرات المدرسية أهميتها في العملية التعليمية من عنصرين أساسيين هما ما تحتويه من وسائل تعليمية ( ادوات ومواد وأجهزة ) ، والدروس العلمية التي يمكن أن تجرى فيها ( العنزي ،١٤٢٦) . كما تحقق المختبرات المدرسية للطلاب فرص التدريب والممارسة العملية لما يتلقونه من دروس نظرية.

وقد أشار النجدي وآخرون في (الشايع ، ٢٠١١) بأن المختبرات المدرسية تحقق عددا من الأهداف سواء كانت في الجانب المعرفي مثل تشجيع النمو المعرفي ، تعزيز تعلم المفاهيم العلمية ، تطوير مهارة حل المشكلات ، تنمية التفكير الابتكاري ، زيادة فهم الأساليب العلمية. كما تؤدي المختبرات المدرسية دوراً كبيراً في تحقيق الأهداف الوجدانية مثل تنمية الاتجاهات نحو التعلم ، تشجيع الادراك الايجابي للقدرة على التأثير الايجابي على الآخرين ، تنمية بعض القيم كالأمانة والاخلاص والدقة. أما في الجانب المهاري فهي تحقق عدداً من الأهداف مثل تطوير مهارات الأداء في الأبحاث العلمية ، تطوير مهارات تحليل المعلومات البحثية ، تطوير مهارات الاتصال ، تطوير مهارات العمل مع الآخرين.

وتزداد أهمية المختبرات في تدريس مادة العلوم حيث يشير الحرتومي ( ١٤٣٤) لما له من أهمية بالغة في تحقيق الأهداف التعليمية حيث يساعد على تكوين المهارات العلمية والعناية بالنواحي التطبيقية في المدرسة ولذا فالمختبر من أساسيات العملية التربوية فهو يسهل على الطلاب التعلم وعلى المعلمين ربط الجانب النظري بالمادة العلمية بالجانب التطبيقي ويولي المهتمون بالتربية العلمية اهتماماً كبيراً بتدريس العلوم بالمختبر نظراً لما له من مزايا تفوق تدريس العلوم في الفصول الدراسية العادية.

وهناك العديد من الخصائص التي يتسم بها المختبر المدرسي لخصها خليف (٢٠١٠،ص١٢) بالآتي :

١ – يعتبر المختبر المدرسي المكان الرئيس لاكتساب المهارة العلمية والعملية .

٢ – يقوم على التعلم التعاوني والذاتي .

٣ – يوفر للمتعلم فرصة ممارسة عمليات العلم الأساسية والتكاملية .

٤ – يعتبر البعد عن اللفظية الزائدة ميزة مصاحبة للعمل في المختبر .

وعلى الرغم من أهمية المختبرات المدرسية إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تفعيلها في المدارس ومنها عدم وجود حصة خاصة بالمختبر في البرنامج الدراسي ، وكثرة عدد الحصص التدريسية المسندة للمعلم ، طول المنهج وكبر حجم المادة الدراسية ، وعدم توفر الوقت الكافي لتحضير التجارب وإعدادها ، وعدم توفر وسائل الأمن والسلامة في المختبر ، وعدم وجود محضر مختبر للقيام بإعداد التجارب والتحضير للأنشطة ، وعدم توفر التمديدات الضرورية من ماء وكهرباء ومصادر للحرارة بالمختبر( زيتون ، ٢٠٠٨).

كما توصلت دراسة الحارثي ( ٢٠١٥) إلى عدد من معوقات استخدام مختبرات العلوم وتفعيلها من قبل إدارة المدرسة ومن تلك المعوقات:

١- ندرة وجود محضر مختبر.
٢- القصور في توفير مختبر العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية.
٣- عدم توفر أدوات المختبر.
٤- قصور في توفير الأجهزة والأدوات.
٥- قلة الصيانة الدورية.
٦- كثرة عدد الطلاب داخل الصف.
٧- الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يتناسب مع الوقت المطلوب لإجراء التجاب.
٨- القصور في تشجيع معلمي العلوم لاستخدام المعمل.

كما تناولت دراسة الحرتومي ( ١٤٣٤) معوقات استخدام المختبرات في تدريس العلوم حيث توصل إلى أن البعد المتعلق بمقررات الكيمياء والبرنامج المدرس في الترتيب الأول من حيث المعوقات وبدرجة مرتفعة ، يلي ذلك المعوقات المتعلقة بالأجهزة والأدوات والمواد العملية. وفي دراسة للزهراني (١٤٢٩) كان من أهدافها التعرف على معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس العلوم وقد توصل الباحث إلى عدد من العوائق ومنها عدم قناة المعلم بأهمية المختبر ، وكثرة أعداد الطلاب في الفصل ، وعدم توفر المستلزمات والتجهيزات الضرورية بشكل كافي.

وفي دراسة للذويبي ( ١٩٩٥) توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين معلمي العلوم في المدارس الحكومية والمستأجرة في إدراك معوقات استخدام مختبرات العلوم ، وكذلك لا توجد فروق وفقاً للمرحلة الدراسية لمعلمي العلوم.

**مشكلة الدراسة:**

انطلاقا من أهمية المختبرات في تدريس مادة العلوم ومن خلال خبرة الباحث في تدريس هذه المادة والالتقاء بعدد من معلمي مادة العلوم ، وجد أن هناك عزوف عن استخدام المختبرات ، وعليه فأن هذه الدراسة تأتي للإجابة على السؤالين التاليين:

١– ما معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم بمدارس مدينة حائل؟

٢– هل تختلف معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم بمدارس بمدينة حائل وفقاً للمرحلة الدراسية؟

**أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة الحالية بما يلي:**

١. التعرف على معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم بمدارس مدينة حائل.
٢. التعرف على الفروق في معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم بمدارس بمدينة حائل وفقاً للمرحلة الدراسية.

**أهمية الدراسة:**

١- تقديم مفهوم نظري لمتغير هام ألا وهو مختبر التدبير المدرسي.
٢- من الممكن أن تقدم هذه الدراسة توصيات للمسؤولين تؤدي إلى تجهيز معامل في المدارس الحالية ومراعاة وجود المعامل في مباني المدارس المستقبلية.

**مصطلحات الدراسة:**

**المختبرات المدرسية:** هو ذلك المكان المجهز داخل المدرسة والذي يحتوي على عدد من الأجهزة والأدوات تجرى فيها التجارب. وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه المكان الذي يوجد به مواد كيميائية وأدوات مختلفة تجرى به التجارب الخاصة بمادة العلوم.

**المعوقات:** يعرف الباحث المعوقات بأنها مجموعة من العقبات التي تعيق معلمي مادة العلوم من استخدام المختبرات في إجراء التجارب العلمية. وتقاس إجرائياً في هذا البحث بالمقياس المستخدم في هذه الدراسة من إعداد الباحث.

**حدود الدراسة:**

١ -الحد الزماني : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.
٢ -الحد المكاني : جميع المدارس الحكومية والخاصة بمدينة حائل.
٣-الحد البشري : معلمي مادة العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

**منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي.

**مجتمع الدراسة:**

جميع معلمي مادة العلوم بمدينة حائل في العام الدراسي١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلما بواقع (٤٩) معلما في المرحلة الثانوية و(٢٦) معلماً في المتوسطة ، و (٣٠) معلماً في المرحلة الابتدائية.

**أدوات الدراسة:**

مقياس معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم من إعداد الباحث.

صدق المقياس: قام الباحث بعرض المقياس على عدد من المحكمين للتأكد من وضوح العبارات وقياس الهدف الذي أعدت الاستبانة من أجله.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات من خلال معامل الفا كرونباخ وقد بلغ ٠,٦٣٩.

**الأساليب الإحصائية:**

١-معامل الفا كرونباخ.

٢-التكرارات والنسب المئوية.

٣-اختبار ( ت) للعينتين المستقلتين.

**نتائج الدراسة:**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه " ما معوقات استخدام المختبرات المدرسية من وجهة نظر معلمي العلوم بمدينة حائل؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية كما هو موضحا في الجدول التالي:

**جدول(١)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية معوقات استخدام المختبرات المدرسية من وجهة نظر معلمي العلوم بمدينة حائل**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | عدم وجود ميزانية خاصة للمختبر. | ٤,١٢ | ١,١٠٧ | الأول | مرتفع |
| ٦ | كثرة الحصص التدريسية. | ٤,٠٠ | ١,٠٦٥ | الثاني | مرتفع |
| ٧ | كثرة عدد الطلاب. | ٣,٩٧ | ١,١٨٩ | الثالث | مرتفع |
| ١٠ | قلة الوقت المخصص للجانب العملي. | ٣,٧٨ | ١,١٦٨ | الرابع | مرتفع |
| ٩ | كثرة المحتوى الدراسي. | ٣,٧٢ | ١,١٥٦ | الخامس | مرتفع |
| ٥ | عدم جود التدريب الكافي للمعلمين في الجانب العملي. | ٣,٧٠ | ١,٢٢٤ | السادس | مرتفع |
| ١ | عدم وعي إدارة المدرسة بأهمية المختبر المدرسي. | ٣,٤٠ | ١,٢٢٩ | السابع | متوسط |
| ٤ | قلة خبرة محضري المختبر. | ٣,٣٥ | ١,٢٧١ | الثامن | متوسط |
| ٣ | تمنع إدارة المدرسة استخدام المختبر حرصاً على الأدوات. | ٢,٤٢ | ١,٢٩٩ | التاسع | منخفض |
| ٨ | استخدام المختبر مضيعة الوقت. | ٢,٢٤ | ١,٣٤٨ | العاشر | منخفض |

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك (٦) فقرات جاء تقديرها بدرجة مرتفعة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٤,١٢-٣,٧٠) ، وقد جاءت الفقرة " عدم وجود ميزانية خاصة للمختبر." **في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٢)** وإنحراف معياري(١,١٠٧) ، وجاءت الفقرة" كثرة الحصص التدريسية." في المرتبة الثانية **بمتوسط حسابي (٤,٠٠)** وإنحراف معياري(١,٠٦٥) ، كما جاءت (٢) فقرتين بمستوى متوسط حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين ( ٣,٤٠-٣,٣٥) ، وهما عدم وعي إدارة المدرسة بأهمية المختبر المدرسي ، قلة خبرة محضري المختبر. وكذلك أتت فقرتين بمستوى منخفض حيث تراوحت متوسطيهما الحسابي ما بين (٢,٤٢-٢,٢٤)حيث أتت الفقرة " استخدام المختبر مضيعة الوقت " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ( **٢,٢٤**) وإنحراف معياري (**١,٣٤٨**).
كما يلاحظ الباحث من الجدول السابق أن معلمي مادة العلوم لديهم إتجاهات إيجابية نحو استخدام معمل العلوم من خلال وجود العبارة في الترتيب الأخير وبمستوى منخفض.

٣. **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه "** هل تختلف معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم بمدارس بمدينة حائل وفقاً للمرحلة الدراسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسط والثانوية كما هو موضحا في الجدول التالي:

جدول ( ٢ )

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه على معوقات استخدام المختبرات المدرسية في تدريس مادة العلوم لدى معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية

| المعوقات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عدم وعي إدارة المدرسة بأهمية المختبر المدرسي. | بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ٤,١٤٢<br>١٥٣,٠٥٨<br>١٥٧,٢٠٠ | ٢<br>١٠٢<br>١٠٤ | ٢,٠٧١<br>١,٥٠١ | ١,٣٨٠ | ٠,٢٥٦ |
| عدم وجود ميزانية خاصة للمختبر. | بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ١٠,٢٦٥<br>١١٧,١٢٦<br>١٢٧,٣٩٠ | ٢<br>١٠٢<br>١٠٤ | ٥,١٣٢<br>١,١٤٨ | ٤,٤٧٠ | ٠,٠١٤ |
| تمنع إدارة المدرسة استخدام المختبر حرصاً على الأدوات. | بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ٠,٩٨٩<br>١٧٤,٥٧٣<br>١٧٥,٥٦٢ | ٢<br>١٠٢<br>١٠٤ | ٠,٤٩٤<br>١,٧١٢ | ٠,٢٨٩ | ٠,٧٥٠ |

| قلة خبرة محضري المختبر. | بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ٥,٦٨٤<br>١٦٢,٢٧٨<br>١٦٧,٩٦٢ | ٢<br>١٠٢<br>١٠٤ | ٢,٨٤٢<br>١,٥٩١ | ١,٧٨٦ | ٠,١٧٣ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عدم جود التدريب الكافي للمعلمين في الجانب العملي. | بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ٤,٣٥١<br>١٥١,٤٩٦<br>١٥٥,٨٤٨ | ٢<br>١٠٢<br>١٠٤ | ٢,١٧٦<br>١,٤٨٥ | ١,٤٦٥ | ٠,٢٣٦ |
| كثرة الحصص التدريسية. | بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ٠,٧٠٦<br>١١٧,٢٩٤<br>١١٨,٠٠٠ | ٢<br>١٠٢<br>١٠٤ | ٠,٣٥٣<br>١,١٥٠ | ٠,٣٠٧ | ٠٧٣٦. |
| كثرة عدد الطلاب. | بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ٤,١٢٧<br>١٤٢,٧٨٧<br>١٤٦,٩١٤ | ٢<br>١٠٢<br>١٠٤ | ٢,٠٦٣<br>١,٤٠٠ | ١,٤٧٤ | ٠,٢٣٤ |
| استخدام المختبر مضيعة الوقت. | بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ٣,٣٣٣<br>١٨٥,٧١٥<br>١٨٩,٠٤٨ | ٢<br>١٠٢<br>١٠٤ | ١,٦٦٦<br>١,٨٢١ | ٠,٩١٥ | ٠,٤٠٤ |
| كثرة المحتوى الدراسي. | بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ٣,٤٧٤<br>١٣٥,٥١٧<br>١٣٨,٩٩٠ | ٢<br>١٠٢<br>١٠٤ | ١,٧٣٧<br>١,٣٢٩ | ١,٣٠٧ | ٠,٢٧٥ |
| قلة الوقت المخصص للجانب العملي. | بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجموع | ١,٦٦٢<br>١٤٠,٣٠٠<br>١٤١,٩٦٢ | ٢<br>١٠٢<br>١٠٤ | ٠,٨٣١<br>١,٣٧٥ | ٠,٦٠٤ | ٠,٥٤٩ |

ومن خلال الجدول السابق رقم ( ٢) نجد عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين في المعوقات ماعدا فيما يتعلق بالعبارة (عدم وجود ميزانية خاصة للمختبر) حيث أن قيمة ف = ٤,٤٧٠ وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥). وللتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار شيفيه وكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي رقم (٣):

جدول ( ٣ )

دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي العلوم في معوقات استخدام معمل العلوم بين معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية

| المتغير التابع | المرحلة | الفروق في المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| عدم وجود ميزانية خاصة للمختبر | الابتدائي المتوسط | ٠,١٦٧ | ٠,٢٨٧ | ٠,٨٤٥ |
| | الابتدائي الثانوي | ٠,٥٣٧ | ٠,٢٤٨ | ٠,١٠١ |
| | المتوسط الثانوي | ٠,٧٠٤ | ٠,٢٦٠ | ٠,٠٢٩ |

من خلال الجدول السابق نجد أن الفروق تعود بين مجموعة معلمي المرحلة المتوسطة والثانوي وذلك لصالح معلمي المرحلة المتوسطة ، ويرى الباحث بأن ذلك يعود لمصدر الدخل بالنسبة للمرحلة الثانوية بشكل أكبر منه لدى المرحلة المتوسطة حيث وجود دعم من مؤوسسات مجتمعية وكذلك لزيادة عدد الطلاب في المرحلة الثانوية الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدخل للمقصف المدرسي الذي يمكن استخدام موارده في دعم مختبرات العلوم وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة الذويبي (١٩٩٥).

**التوصيات:**

١- الاهتمام بتفعيل مختبرات العلوم في المدارس المتوفر بها.

٢- توفير مختبرات لمادة العلوم في المدارس الغير متوفر بها.

٣- التواصل مع مؤوسسات القطاع الخاص للمشاركة في تجهيز مختبرات العلوم.

**المقترحات:**

١- إجراء دراسات قادمة عن تأثير مختبرات العلوم على مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

٢- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة باستخدام عينة المعلمات.

**المراجع:**


- الزهراني ، أحمد بن منصور. ( ١٤٢٩). واقع استخدام المختبر في تدريس مادة العلوم بالمدارس الليلية المتوسطة بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- الحرتومي ، عبدالله بن أحمد . ( ١٤٣٤). معوقات استخدام المختبر في تدريس مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ومحضري المختبر بمحافظه الليث التعليمية ( بنين). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- زيتون ، عايش. (٢٠٠٨). أساليب تدريس العلوم. عمان ، دار الشروق.
- العنزي ، محمد خلف . ( ١٤٢٥). الاحتياجات التدريبية في تقنيات التعليم لمحضري ومحضرات المختبرات المدرسية بمنطقة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- الشايع ، إيمان بنت عبدالله . (٢٠١١).تقويم واقع مشروع تفعيل المختبرات المدرسية بمنطقة القصيم التعليمية من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم الطبيعية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ، جامعة القصيم.
- الحارثي ، عبدالله ضيف الله.(٢٠١٥). دور الإدارة المدرسية في تفعيل مختبرات العلوم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.مجلة كلية التربية ، ٣١ (٤) ، ١٨٤-٢١٠٩.
- الذويبي ، زبن بن صبيان دخيل الله. (١٩٩٥).معوقات استخدام معامل العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم وموجهيها بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ، جامعة أم القرى.

# تقييم منصة ادمودو الإلكترونية في ضوء معايير سهولة الاستخدام

إعداد

د/ ليلى سعيد الجهني

أستاذ الوسائل وتقنيات التعليم المشارك

كلية التربية - جامعة طيبة - المملكة العربية السعودية

استلام البحث: ٥ / ٥ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢٥ / ٥ / ٢٠١٩

**المستخلص:**

هدفت الدراسة إلى تقييم منصة ادمودو الإلكترونية في ضوء معايير سهولة الاستخدام المشتملة على: سهولة التعلم، والكفاءة، وسهولة التذكر، والأخطاء، والرضا؛ ومن ثَمّ، استكشاف العلاقة بين عدد المقررات التي درستها الطالبة المعلمة من خلال المنصة وسهولة استخدامها، وكذلك العلاقة بين مستوى كفاءة الطالبة المعلمة في استخدام الحاسوب وسهولة استخدام المنصة. لتحقيق هذا اسْتُخدِمَ المنهج الوصفي، وطُبِّق مقياس سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية على عينة تكونت من (٤٦) طالبة معلمة في كلية التربية بجامعة طيبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الدراسة حققت متوسطات مرتفعة تراوحت بين (٤,١٧) لمعيار الكفاءة الذي احتل المرتبة الأولى، و(٣,٥٧) لمعيار الأخطاء الذي احتل المرتبة الأخيرة. كما ظهر عدم وجود علاقة بين معايير: سهولة التعلم، الكفاءة، سهولة التذكر؛ وكذلك بين الدرجة الكلية للمقياس وبين عدد المقررات التي دُرسَت من خلال المنصة، ووجود علاقة طردية موجبة بين معيار: الأخطاء، وبين عدد المقررات، ووجود علاقة عكسية سالبة بين معيار: الرضا وبين عدد المقررات. وتبيّن كذلك عدم وجود علاقة بين معايير: سهولة التعلم، الكفاءة، سهولة التذكر، الرضا، ومستوى كفاءة الطالبة المعلمة في استخدام الحاسوب، وأن هناك علاقات طردية موجبة بين معيار: الأخطاء، وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة وبين مستوى كفاءة استخدام الحاسوب من جهة أخرى.

**الكلمات المفتاحية:** تقييم ، منصة ادمودو ، معايير ، سهولة الاستخدام ، التعلم الإلكتروني.

**Abstract:**

The study aimed to assessing Edmodo electronic platform in the light of usability criteria which including: learnability, efficiency, memorability, errors and satisfaction, and then exploring the relationship between the number of courses the student has learned via the platform and its usability, and also the relationship between student's computer efficiency and the platform usability. To achieve this, the descriptive methodology was used, and a scale of usability of Edmodo electronic platform was applied to a sample formed of (46) female pre-service teachers, at the Faculty of Education, University of Taibah. The results of the study showed that the criteria of the study achieved high averages ranging from (4.17) for the efficiency criterion which ranked first, and (3.57) for the criterion of errors which ranked last. There was no relation between criteria of: (learnability, efficiency, memorability); and also the whole grade of the scale, and the number of courses that have been studied via the platform, and there was a positive direct relation between criterion of: (errors) and the number of courses; and also there was a negative opposite relation between criterion of: (satisfaction) and the number of courses that have been studied via the platform. It was also found that there was no relation between criteria of: (learnability, efficiency, memorability, and satisfaction) and the level of student's computer efficiency, and that there was a positive relation between criterion of: (errors), and the whole grade of the scale on one hand, and the level of computer efficiency on the other hand.

**Key words**: Assessing, Edmodo Platform, Criteria, Usability, E-learning.

**مقدمة:**

لقد أثر التطور التقني السريع في العقدين الماضيين، فضلاً عن انتشار الإنترنت، تقريباً على كل جانب من جوانب المجتمع البشري. وتغيرت تبعاً لذلك طرق التواصل بين الناس بشكل جذري متأثرة بعاملين مهمين يتمثلان في وفرة المعلومات، وسهولة الحصول عليها.

وقد انعكس هذا التغير على عمليتي التعليم والتعلم؛ إذ تغيرت الطريقة التي يُدرِّس بها المعلمون، وتلك التي يتعلم بها المتعلمون لتتناسب مع العصر الرقمي؛ من خلال تبني أو دمج التعلم الإلكتروني في قاعات الدراسة. وساعد ذلك على توفير بيئة

تعليمية أصيلة، جعلت التعلم عملية محفزة وممتعة وجذابة للمتعلمين، وشجعتهم على التفاعل من خلال إشراكهم في مجموعة واسعة من المهمات التواصلية (Manowong, 2016).

ووفرت تقنيات الجيل الثاني من الويب (٢,٠) – على نحو خاص – مجموعة من مواقع التواصل الاجتماعي مثل: فيسبوك (Facebook)، وتويتر (Twitter) التي سمحت للمعلمين والمتعلمين بالاتصال فيما بينهم بطرق متنوعة تفاعلية وتعاونية ومستقلة. كما ظهرت منصات الشبكات الاجتماعية (Social networking platforms) التي ساهمت في إنشاء بيئات اجتماعية إلكترونية، مكّنت المعلمين والمتعلمين من المشاركة عبر الإنترنت، ووفّرت لهم أدوات لتعزيز التعلم عن بعد (Cowie and Sakui, 2013). ويمكن لهذه المنصات أن تساعد – عند دمجها ضمن نماذج القاعات الدراسية الفعالة – على زيادة مستويات حضور المتعلمين ومشاركتهم في أنشطة التعلم. ويرجع ذلك إلى أن معظمها يسمح لمستخدميها بإنشاء مصادر رقمية، ثم تبادلها مع الآخرين، مما يعني أن في استطاعة المعلم أن يجمع مصادره من الوسائط المتعددة، كي يتبادلها مع المتعلمين بسهولة، ثم يجري مناقشة جماعية عنها، أو باستخدامها لدعم تعلمهم (Wallace, 2014). وهو أمر مهم جداً، خاصة وأن هذه المنصات تجعل التعليم والتعلم متوافقين مع القرن الواحد والعشرين الذي يعتمد على البيئات والأجهزة الرقمية، والذي طوّر متعلموه مجموعة من التوقعات نتيجة انغماسهم في استخدام الأجهزة الرقمية منها التخصيص والتذويت (Customization & Presonalization) أي القدرة على تغيير الأشياء كي تناسب احتياجاتهم الشخصية؛ والتفحص (Scrutiny) أي تحليل ما وراء المشهد بالتفصيل للوصول إلى حقيقية الأحداث؛ وجعل العلاقات والمشاركة مع الأخرين جزءاً حيوياً من تعلمهم وأنشطتهم؛ وسرعة التواصل والحصول على المعلومات؛ وكذلك الابتكار في المنتجات والخدمات والتعلم؛ الأمر الذي قد يحد من استجابتهم إلى بيئات التعلم القائمة على نموذج المدرسة المصنع (Factory model school) ذي النمط الواحد للجميع. كما أن مقاربة التعلم القائمة على البث في اتجاه واحد لن تكون مناسبة لهم (ترلينج وفادل، ٢٠١٣)، فهم بحاجة إلى بيئات تعلم جديدة تناسب رغباتهم وتوقعاتهم قد تكون منصات الشبكات الاجتماعية على رأسها.

**منصة ادمودو الإلكترونية:**

تأتي منصة ادمودو الإلكترونية (Electronic Edmodo Platform) كواحدة من أهم منصات الشبكات الاجتماعية، وأكثرها استخداماً. وقد أنشئت هذه المنصة في عام (٢٠٠٨)، من قِبَل كل من نيك بورغ وجيف أو'هارا وكريستال هاتر (Nic Borg, Jeff O'Hara, & Crystal Hutter) - الذين كانوا يعملون في المنطقة التعليمية في شيكاغو (Chicago)، إلينوي (Illinois)، بالولايات المتحدة الأمريكية

– وذلك لسد الفجوة بين الطريقة التي يحيا بها المتعلمون، وتلك التي يتعلمون بها. ويتجاوز عدد المشتركين فيها اليوم (٩١) مليون مشترك من جميع أنحاء العالم (Edmodo, 2018). وقد عدت الجمعيةُ الأمريكيةُ لأمناء المكتبات المدرسية ادمودو في عام (٢٠١١) من بين أفضل (٢٥) موقعاً تعزز سمات الابتكار، والإبداع، والمشاركة الفعالة، والتعاون بين المتعلمين (Kongchan, 2012). كما احتلت المنصة مرتبة متقدمة ضمن (٢٠٠) تقنية من تقنيات التعلم في عام (٢٠١٧)، في الاستطلاع السنوي الحادي عشر لتقنيات التعلم الذي شمل (٢١٧٤) خبيراً في التعليم، من (٥٢) دولة حول العالم، إذ تقدمت المنصة (١١) مرتبة عن الموقع الذي احتلته في عام (٢٠١٦)، كما جاءت في المرتبة (٧٥) بين (٢٠٠) تقنية شملها الاستطلاع، واحتلت المرتبة (٤١) بين (١٠٠) تقنية تعليمية تضمنها الاستطلاع (Hart, 2018).

وتشبه منصة ادمودو الإلكترونية موقع فيسبوك (Facebook) في واجهة الاستخدام، لكنها أكثر خصوصية وأماناً منه، لأنها تسمح للمعلم فحسب بإنشاء الحسابات وإدارتها، ولا يستطيع التسجيل في أي فصل أنشأه المعلم والانضمام إليه إلا المتعلمون الذين تلقوا رمز الفصل. ويمكن للمعلم من خلالها إرسال اختبارات قصيرة، وتكليفات، وتوفير تغذية راجعة، وتلقي المهمات المكتملة، وتعيين الدرجات، وتخزين المحتوى، ومشاركته مع المتعلمين في صيغة ملفات وروابط معاً، وتحديث تقويم الفصل (Class calendar)، وإجراء استطلاعات رأي؛ إضافة إلى إرسال الملحوظات ورسائل نصية قصيرة (SMS) تنبيهية لمتعلمين بعينهم، أو للفصل بأكمله. ويمكن للمتعلم من جانب آخر، مشاركة المحتوى مع الآخرين، وتسليم الواجبات المنزلية، والتكليفات، والاختبارات القصيرة، وتلقي تعليقات المعلمين وملحوظاتهم وتنبيهاتهم، بالإضافة إلى التصويت على استطلاعات الرأي (Kongchan, 2012). كما يمكن ربط المنصة بحسابات تطبيقات غوغل التعليمية (Google Apps for Education)، وكذلك تطبيقات أوفيس ٣٦٠ (Office 360)، وتسجيل الدخول إلى المنصة عبرهما. ويريح هذا المعلم والمتعلم على حد سواء من عناء تذكر كلمات المرور، أو الاضطرار إلى الانتقال إلى صفحات خارجها للوصول إلى تلك الخدمات. كما أنه يتيح لهما الاستفادة من خدمات هذه التطبيقات في إنجاز المهمات داخلها. كما يتوافر للمنصة تطبيقات يمكن تحميلها على الأجهزة المتنقلة سواءً كانت هواتف ذكية أو حواسيب لوحية، على كل من متجر آب ستور (App store)، وغوغل بلاي (Google play)، وويندوز ستور (Windows store) (Edmodo, 2018).

وبناءً عليه، يمكن اعتبار ادمودو نظاماً آمناً لإدارة التعلم (LMS)، يندرج تحت أنظمة إدارة التعلم المجانية مفتوحة المصدر؛ ويتيح للمعلمين إعداد فصولهم وإدارتها عبر الإنترنت بسهولة؛ إذ ينطوي على مجموعة من الأدوات والتقنيات التي توفر حلاً

مثالياً لعمليتي التعليم والتعلم، ويسمح بإدارة مصادر التعلم من خلال تجميعها، وتصنيفها، وفهرستها، ومن ثَمَّ إدارة عمليات تصميم التعليم وتطويره (المقرن، ٢٠١٦).

وقد عالج عدد من الدراسات (Wichadee, 2017؛ محمد، ٢٠١٧؛ Enriquez, 2014؛ Al-kaily, 2013؛ Dowling, 2011) منصة ادمودو الإلكترونية، واتفقت نتائج معظمها على فاعليتها في التعليم. وعلى نحو خاص، أشارت نتائج دراسة ثونغماك (Thongmak, 2013) التي سعت إلى تقصي أثر خصائص المتعلمين في تبني ادمودو أداةً لتعزيز التعاون في الفصول الدراسية بناءً على نموذج قبول التقنية، إلى أن سهولة الاستخدام المدركة، والفائدة المدركة، وسمات المعلم، كانت محددات مؤثرة على نية المتعلمين في استخدام ادمودو.

وتبرز أهمية ما توصلت إليه دراسة ثونغماك (Thongmak, 2013) في ضوء أن اعتماد استخدام تقنية جديدة قد ينطوي – في كثير من الأحيان - على شكلٍ من أشكال التغيير الذي قد يكون سهلاً؛ مثل: تعديل يسير في واجهة المستخدم؛ أو معقداً مثل: التغيير الجذري في طريقة تنفيذ الفرد لمهمة يومية معينة. ويتفاعل المستخدمون - على اختلاف قدراتهم - بطريقة متباينة مع تلك التغيرات. إذ قد يرحب بعضهم بها، في حين يقاومها آخرون. وغالباً ما تكون هذه المقاومة السبب الرئيس في فشل أي مشروع لتبني تقنية معينة (Noh, Mustafa, & Ahmad, 2014).

**سهولة الاستخدام:**

يتطلب نجاح تطبيق أي تقنية – بما في ذلك منصة ادمودو الإلكترونية – توافر عدد من المحددات من أهمها سهولة الاستخدام (Usability) التي تشير إلى توقع المستخدم بأن استخدام التقنية لن يترتب عليه جهد بدني وعقلي كبير؛ إذ يؤدي تعقيد التقنية، وصعوبة استخدامها إلى إثارة قلق المستخدم، ومن ثَمَّ عزوفه عنها (Farahat, 2012). وقد عرَّفت المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس (International Organization for Standardization) سهولة الاستخدام بأنها مدى إمكانية استخدام المنتج من قبل مستخدمين محددين، لتحقيق أهداف محددة، مع الفعالية والكفاءة والرضا، في سياق استخدام محدد (ISO 9241-11, 2018). ويرجع منشأ مفهوم سهولة الاستخدام إلى مجال تفاعل الإنسان مع الحاسوب (Human-Computer Interaction)، وهو مجال واسع يرتبط بالطرق والأساليب التي يتفاعل بها الإنسان مع الحاسوب (حسن، 2016). وتؤكد معظم تعريفات سهولة الاستخدام الشائعة على الكفاءة والفعالية ورضا المستخدم، ويعتمد التنوع والاختلاف الدقيق بينها على خصائص النظام الذي تُقيّم سهولته وسماته (Al Shamari, 2011).

وترتبط سهولة الاستخدام بعدة معايير تشمل (Nielsen, 2012):

١. سهولة التعلم (Learnability): وتشير إلى مدى سهولة قيام المستخدم بإنجاز المهمات عند تفاعله مع الموقع لأول مرة.
٢. الكفاءة (Efficiency): وتعني مدى سرعة أداء المهمات حالما يتعلم المستخدم كيف يستخدم الموقع.
٣. سهولة التذكر (Memorability): وتشير إلى مدى سهولة أن يعود المستخدم إلى استخدام الموقع بكفاءة بعد فترة انقطاع عن استخدامه.
٤. الأخطاء (Errors): ويرتبط هذا المعيار بعدد الأخطاء التي يرتكبها المستخدم، ومدى خطورتها، ومدى سهولة معالجتها.
٥. الرضا (Satisfaction): ويشير إلى مدى رضا المستخدم عن جاذبية الموقع، واستمتاعه باستخدامه.

وهناك طريقتان شائعتان لتقييم سهولة استخدام أي تقنية هما (Asarbakhsh, & Sandars, 2013):

**أ- الاستبانة/ المسح والمقابلة المقننة (Questionnaire⁄ Survey and Structured interview):**

إذ يمكن الحصول على ملحوظات المتعلم المرتبطة بجوانب معينة من سهولة الاستخدام، باستخدام صيغة منظمة من الأسئلة الموضوعية التي تختلف حسب نوع المعلومات المطلوبة، إضافة إلى الأسئلة المفتوحة للحصول على استجابة أكثر تفصيلاً.

**ب- السيناريوهات والتفكير بصوتٍ عالٍ (Scenarios and Thinking aloud):**

وتتضمن السيناريوهات إعداد مهمات محددة للمتعلم لإكمالها، مثل أن يطلب منه الانتقال إلى صفحة محددة، أو إرسال استفسار، أو تحميل مستند أثناء تصفحه الموقع.

وتكمن أهمية تقييم سهولة استخدام منصات الشبكات الاجتماعية في أن المتعلم في بعض المواقف التعليمية قد يميل إلى القلق، وقد يشعر بالضعف أو الملل أو الإحباط، أو بمزيج منها معاً؛ خاصة عندما يجد نفسه مضطراً لاستخدام منصة تعلم إلكترونية – مثل ادمودو أو غيرها – ثم يكتشف صعوبة استخدامها. وهذا مما يجعل تقييم سهولة استخدام مثل هذه المنصات موضوعاً مهماً، إذ يفضل المتعلمون قضاء وقتهم في تعلم المواد التعليمية بدلاً من تعلم كيفية استخدام المنصة التي تُقدم من خلالها تلك المواد (Al Thobaiti, 2010).

من جانب آخر، تعد سهولة استخدام منصات الشبكات الاجتماعية عاملاً أساسياً للتنبؤ بتفاعل المستخدمين معها، ويمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على رضا مستخدميها واستمرارهم في استخدامها. وفيما يرتبط بعمليتي التعليم والتعلم فإن

سهولة استخدام تلك المنصات تعزز فهم المتعلم للمهمات والمحتويات، وذلك كي يتمكن من أداء تلك المهمات ضمن الحد الأدنى من الأخطاء (Benaida, & Namoun, 2018).

وقد عُني عدد من الدراسات السابقة بمناقشة تقييم سهولة استخدام عدد من منصات التعلم الإلكترونية سواءً كانت منصات متاحة عبر الشبكات الاجتماعية مثل غوغل كلاس روم (Google Classroom)، أو منصات مغلقة تتطلب اشتراك المؤسسة التعليمية فيها مثل جسور، أو منصات صممها الباحثون أنفسهم لتحقيق أهداف تعليمية محددة. ومن تلك الدراسات دراسة الثبيتي (Al Thobaiti, 2010) التي سعت إلى تقييم سهولة استخدام نظام إدارة التعلم جسور المستخدم في عدد من الجامعات السعودية فيما يرتبط بعدد من المعايير من ضمنها سهولة التعلم (Learnability). طُبِّقَت الدراسة على عينة تكونت من (٨٠٨) طالباً وطالبة، واستُخدمَ فيها استبانة ومجموعات التركيز ومقابلات من إعداد الباحثة. وأشارت نتائج الدراسة إلى سهولة استخدام نظام جسور وجاذبيته، مع وجود بعض المشكلات المرتبطة بسهولة التعلم.

ودراسة تورن وتكيدير (Torun, & Tekedere, 2015) التي هدفت إلى تطوير بيئة تعلم إلكتروني للطلاب المعلمين الذين يدرسون مقرر مناهج البحث العلمي، ثم تحليل سهولة استخدامها. طُبِّقَت الدراسة على عينة تكونت من (٤٢) طالباً معلماً، واستُخدمَ فيها مقياس سهولة استخدام الموقع الإلكتروني، ومقياس الاتجاه نحو بيئة التعلم القائمة على الإنترنت المُطوَرَينِ في دراسات سابقة، إضافة إلى اختبار سهولة الاستخدام المستند على المستخدم المعد من قبل الباحثين أنفسهم، والذي طُلب فيه من كل طالب أداء (١٢) مهمة على بيئة التعلم الإلكتروني. وقد بينت نتائج الدراسة سهولة استخدام بيئة التعلم الإلكتروني المطورة من قِبَل الباحثين، كما سجلت بيئة التعلم الإلكتروني نسبة بلغت (٩٣%) في اختبار سهولة الاستخدام.

ثم دراسة لين وليو ووانغ (Lin, Liu, & Wang, 2017) التي سعت إلى تصميم أداة للتعلم الإلكتروني ذات واجهة مستخدم باللغة الصينية، ومن ثَمَّ تقييم سهولة استخدامها المدركة من قِبَل المتعلمين في تنمية مهارتهم في الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية وفق أربعة معايير من بينها: سهولة الاستخدام، وسهولة التعلم. طُبِّقَت الدراسة على عينة تكونت من (٣٢) طالباً وطالبة. واستُخدمت استبانة خماسية من إعداد الباحثين، ومقابلات شبه مقننة (Semi-structured interviews) مع مجموعة من عينة الدراسة. وقد أظهرت النتائج رضا المتعلمين عن الأداة المصممة بشكل عام، مع حاجتهم إلى قضاء بعض الوقت في التعرف على بعض وظائفها، خاصة تلك التي كانت مختلفة تماماً عما اعتادوا عليه في بيئة مايكروسوفت (Microsoft). كما أظهرت النتائج أن سهولة الاستخدام المدركة تتأثر بخبرة المتعلمين السابقة في استخدام أدوات التعلم الإلكتروني.

تعقبها دراسة فينتيان وأستيرا ودي غازمن وكابالونا واسبيونوزا (Ventayen, Estira, De Guzman, Cabaluna, C. M., & Espinosa, 2018) التي سعت إلى تقييم سهولة استخدام غوغل كلاس روم (Google Classroom) لتكييفها وتبنيها في التعليم الجامعي. طُبِّقَت الدراسة على عينة تكونت من (٥٩) طالباً وطالبة، ممن خضعوا لدراسة عدد من مقرراتهم عبر غوغل كلاس روم (Google Classroom) كي يتمكنوا من تقييمها؛ واستُخدمَت استبانة من إعداد الباحثين وفق معيار المنظمة الدولية للمقاييس (International Organization for Standardization) (ISO 9126 standard) الذي يشمل عدداً من العناصر من ضمنها سهولة الاستخدام ويندرج تحته عدد من المعايير منها: سهولة التعلم. وقد بيّنت النتائج سهولة استخدام غوغل كلاس روم (Google Classroom) بوجه عام، خاصة مع وجود خبرة سابقة في التعامل مع تطبيقات غوغل مثل المستندات والجداول الإلكترونية والنماذج وغيرها.

ويظهر من خلال مراجعة الدراسات السابقة اتفاقها مع الدراسة الحالية في تقييم سهولة استخدام منصات تعلم إلكترونية، وفي تطبيقها على عينة من طلاب التعليم العالي. وفي حين هدفت دراسة تورن وتكيدير (Torun, & Tekedere, 2015)، ودراسة لين وليو ووانغ (Lin, Liu, & Wang, 2017) إلى تصميم الموقع أو البيئة أو الأداة الإلكترونية موضوع الدراسة، فقد سعت الدراسة الحالية مع دراسة فينتيان وآخرين (Ventayen et al., 2018) إلى تقييم سهولة استخدام مواقع متوافرة على شبكة الإنترنت، فيما انفردت دراسة الثبيتي (Al Thobaiti, 2010) بتقييم نظام إدارة التعلم جسور، وهو نظام مغلق يتطلب اشتراك المؤسسة التعليمية فيه. وقد اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة تورن وتكيدير (Torun, & Tekedere, 2015) التي استخدمت اختبار سهولة الاستخدام المستند على المستخدم، واتفقت مع بقية الدراسات في تطبيق مقياس أو استبانة سهولة الاستخدام. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الثبيتي (Al Thobaiti, 2010)، ودراسة لين وليو ووانغ (Lin, Liu, & Wang, 2017)، و دراسة فينتيان وآخرين (Ventayen et al., 2018)، في عنايتها بمعيار سهولة التعلم. وقد تباينت النتائج التي توصلت لها تلك الدراسات؛ ففي حين أشارت نتائج دراسة تورن وتكيدير (Torun, & Tekedere, 2015)، ودراسة فينتيان وآخرين (Ventayen et al., 2018) إلى سهولة استخدام المنصات التي تناولتها، فقد أظهرت نتائج الدراسات الباقية وجود مشكلات ترتبط بسهولة استخدام المنصات الإلكترونية التي عالجتها. وتنفرد الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة بتطبيقها على عينة من الإناث دون الذكور، وبناء مقياسها وفقاً لمعايير سهولة الاستخدام كما حددها نيلسون (Nielsen, 2012) وتشمل: (سهولة التعلم – الكفاءة – سهولة التذكر – الأخطاء –

الرضا)، إضافة إلى عنايتها باستكشاف العلاقة بين عدد المقررات التي درستها الطالبة المعلمة من خلال منصة ادمودو الإلكترونية، والعلاقة بين مستوى كفاءة الطالبة المعلمة في استخدام الحاسوب من جانب، وسهولة استخدام المنصة من جانب آخر.

**مشكلة الدراسة:**

يشرع عدد متزايد من أعضاء هيئة التدريس في جامعات العالم، بما في ذلك جامعات المملكة العربية السعودية، في الاستفادة من مزايا منصات الشبكات الاجتماعية (Social networking platforms) مثل منصة ادمودو الإلكترونية، وتوظيفها في تحسين التدريس وأنشطة التعلم.

ويرجع ذلك إلى ما تتميز به تلك المنصات من إمكانات من أهمها أنها مجانية، ويسهل الوصول إليه واستخدامها دون أن يتطلب ذلك مهارات خاصة، كما أنها توفر للمتعلمين سياقاً متنوعاً، يمكنهم من خلاله بناء معارفهم على اختلاف أنماطها سواءً كانت بصرية أو سمعية أو سمعبصرية أو مكانية أو نصية (Adcock & Bolick, 2011). وفي المقابل، يظهر من خلال مراجعة عدد من قواعد البيانات قلة عدد الدراسات التي عُنيت باستقصاء سهولة استخدام تلك المنصات من وجهة نظر المتعلمين على المستويين الوطني والعربي، رغم أهمية ذلك للتأكد من مواءمتها لهم، وقدرتها على تحقيق الهدف منها، خاصة أن انخفاض درجة سهولة استخدام أي تقنية كما يشير تيجاني (Tijani, 2016) عامل حاسم في عزوف المتعلم عن استخدامها. كما أن الأمر لا يتوقف على استخدام تلك المنصات فحسب، بل يجب أن يتبع ذلك تقويمها لاتخاذ قرار بالاستمرار في استخدامها أو البحث عن بديل مناسب يُجنب المتعلم هدر وقته وجهده في محاولة التغلب على صعوبة استخدامها (اللهيبي، ٢٠٠٨).

إضافة إلى ما سبق، فقد لاحظت الباحثة من خلال خبرتها في التدريس واستخدام منصة ادمودو الإلكترونية لعدة أعوام متوالية جهل بعض أعضاء هيئة التدريس بها، إضافة إلى تخوفهم – عند تعريفهم بها – من أن يكون استخدامها صعباً بالنسبة للمتعلمين، ويحتاج إلى تدريب مسبق. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تقييم سهولة استخدام هذه المنصة من قبل المتعلمين أنفسهم، في ضوء معايير سهولة الاستخدام، ومن ثَمَّ تقصي طبيعة العلاقة بين سهولة استخدام المنصة وبعض العوامل.

**أسئلة الدراسة:**

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية فيما يرتبط بسهولة التعلم، والكفاءة، وسهولة التذكر، والأخطاء، والرضا من وجهة نظر الطالبة المعلمة؟

٢. ما العلاقة بين عدد المقررات التي درستها الطالبة المعلمة من خلال منصة ادمودو الإلكترونية وسهولة استخدامها؟
٣. ما العلاقة بين مستوى كفاءة الطالبة المعلمة في استخدام الحاسوب وسهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية فيما يرتبط بسهولة التعلم، والكفاءة، وسهولة التذكر، والأخطاء، والرضا من وجهة نظر الطالبة المعلمة؛ ومن ثَمَّ تقصي طبيعة العلاقة بين سهولة استخدام المنصة وبعض العوامل: (عدد المقررات التي درستها من خلالها، وكفاءتها في استخدام الحاسوب).

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها قد:

- تقدم نتائج تتضمن دلائل كمية عن درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية يمكن من خلالها تزويد الباحثين بمقترحات بحثية ترتبط بموضوع الدراسة.
- تلفت انتباه المتخصصين في مجال تقنيات التعليم إلى العلاقة بين سهولة استخدام التقنية وبعض العوامل، كعدد المقررات التي درستها الطالبة المعلمة من خلال المنصة، وكفاءة استخدام الحاسوب.
- تسهم في نشر ثقافة المعايير وضرورة الاستناد إليها عند استخدام أي تقنية جديدة، خاصة في ضوء تباين تفاعل المستخدمين مع تلك التقنية والذي قد يصل إلى مقاومتها؛ وغالباً ما تكون هذه المقاومة السبب الرئيس في فشل أي مشروع لتبني تقنية معينة.

**حدود الدراسة:**

طُبِّقت الدراسة وفق الحدود الآتية:

- طُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م)، في كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة؛ وعلى عينة اختيرت قصدياً من الطالبات المعلمات المتوقع تخرجهن بنهاية الفصل المحدد.
- اقتصرت الدراسة على تقييم سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية يرتبط بسهولة التعلم، والكفاءة، وسهولة التذكر، والأخطاء، والرضا من وجهة نظر الطالبة المعلمة؛ ومن ثَمَّ تقصي طبيعة العلاقة بين سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية وبعض العوامل: (عدد المقررات التي درستها من خلالها، وكفاءتها في استخدام الحاسوب).

**مصطلحات الدراسة:**

تناولت الدراسة عدداً من المصطلحات التي يمكن تعريفها كالآتي:

- **التقييم (Assessment):** ويُعرَّف بأنه: عملية تُستَخدم فيها نتائج القياس لإصدار حكم على سمة أو قدرة أو خاصية معينة (محمود، ٢٠٠٤).

ويقصد به في الدراسة الحالية: تحديد درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية من قِبَل الطالبة المعلمة في ضوء معايير سهولة التعلم، والكفاءة، وسهولة التذكر، والأخطاء، والرضا من خلال مقياس أُعد لذلك.

- **منصة ادمودو الإلكترونية (Electronic Edmodo Platform):** وتُعرَّف بأنها: منصة تعلم مجانية متوافرة على الموقع (www.edmodo.com)، تشبه موقع فيسبوك (Facebook) في تصميمها، لكنها تعتبر – مقارنة به – بيئة تعليمية آمنة مغلقة وأكثر خصوصية منه (Manowong, 2016). وقد جعل ذلك منها شبكة اجتماعية تعليمية يمثل المعلمون مركزها لتزويد المتعلمين بمصادر التعلم، وتوفير لبنات تعليم عالي الجودة، مع إضفاء طابع شخصي على التعلم، وتسهيل تتبع تقدم المتعلم، وتزويده بتغذية راجعة فورية أو مؤجلة (Edmodo, 2019).

ويقصد بها في الدراسة الحالية: منصة تعليمية إلكترونية تجمع بين سمات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وسمات مواقع شبكات التواصل الاجتماعي، يمكن من خلالها إنشاء مجموعات، ومكتبة رقمية وتزويدها بمواد تعليمية ذات صيغ مختلفة، وإعطاء واجبات وجدولة مواعيد تسليمها، وتعيين درجاتها، وتوجيه ملحوظات وتنبيهات واستطلاعات رأي للمتعلمين، إضافة إلى إنشاء الاختبارات وتوقيتها؛ وذلك لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

- **سهولة الاستخدام (Usability):** ويُقصَد بها فيما يرتبط بمواقع الإنترنت وتطبيقات البرامج، ما إذا كان بإمكان المستخدمين تحقيق أهداف محددة أم لا من خلال الفاعلية والكفاءة والرضا عند زيارة الموقع (Dishman, 2015).

ويُقصَد بها في الدراسة الحالية سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية من قبل الطالبة المعلمة في ضوء معايير سهولة التعلم، والكفاءة، وسهولة التذكر، والأخطاء، والرضا.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

يتناول الجزء التالي منهجية الدراسة وإجراءاتها، ويتضمن تحديد منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وكيفية بناء أداتها، والمعالجة الإحصائية المتبعة في تحليل بياناتها والوصول إلى نتائجها.

**منهج الدراسة:**

اتبعتِ الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يسعى إلى وصف ظاهرة أو مشكلة ما، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عنها، ثم تصنيفها، وتحليلها، وتفسيرها؛ للخروج بفهم أعمق للظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات المعلمات اللاتي يدرسن في كلية التربية واللاتي يبلغ عددهن (٥٧٢) طالبة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م). أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٤٦) طالبة. وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية؛ وذلك لأنهن يمثلن جميع الطالبات المسجلات في مقرر تقنيات التعليم (EDTE311) الذي تُدرِّسه الباحثة، والذي تساعد طبيعته العملية على توظيف منصة ادمودو الإلكترونية لتمكين الطالبات من تقييم سهولة استخدامها. وقد توزعت العينة وفق المتغيرات التي تظهر في الجدول (١):

**جدول (١)**

**توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها**

| المتغير | التصنيف | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| استخدام منصة ادمودو الإلكترونية في دراسة مقرر/ مقررات أخرى | نعم | ٤٦ | ١٠٠% |
| | لا | ٠ | ٠% |
| عدد المقررات التي درستها الطالبة المعلمة من خلال منصة ادمودو الإلكترونية | مقرر – ثلاثة مقررات | ٣٢ | ٦٩,٦% |
| | أربعة مقررات – خمسة مقررات | ١٤ | ٣٠,٤% |
| | أكثر من خمسة مقررات | ٠ | ٠% |
| مستوى كفاءة الطالبة المعلمة في استخدام الحاسوب | مستوى متوسط فأقل | ١١ | ٢٣,٩% |
| | مستوى فوق المتوسط | ٢٢ | ٤٧,٨% |
| | مستوى متقدم | ١٣ | ٢٨,٣% |

**أداة الدراسة:**

استخدمت الدراسة مقياساً لتحديد درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية من وجهة نظر الطالبة المعلمة. وقد بُني المقياس بعد مراجعة الأدبيات التربوية المرتبطة بموضوع الدراسة مثل دراسة تورن وتكيدير (Torun, & Tekedere, 2015)، ودراسة فينتيان وآخرين (Ventayen et al., 2018). وتكوّن المقياس في صورته الأولية من جزأين، شمل الجزء الأول منهما البيانات الأولية المرتبطة بالخبرة السابقة في استخدام منصة ادمودو الإلكترونية، وعدد المقررات التي دُرست من خلالها، ومستوى كفاءة الطالبة المعلمة في استخدام الحاسوب. فيما شمل الجزء الآخر (٢٥) عبارة اندرجت تحت (٥) معايير، جاءت كما يأتي: سهولة التعلم، والكفاءة، وسهولة التذكر، والأخطاء، والرضا؛ بواقع (٥) عبارات تحت كل معيار.

وقد دُرِّجَ المقياس وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي على النحو الآتي: موافقة بشدة، وموافقة، محايدة، وغير موافقة، وغير موافقة بشدة.

وقد حُسِبَ صدق محتوى المقياس بعرضه على عدد من المحكمين في تخصص: تقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس، ثم جرى تعديله بناءً على ملحوظاتهم بإعادة صياغة بعض العبارات.

كما حُسِبَ صدق الاتساق الداخلي لتحديد معاملات ارتباط بيرسون لقياس معاملات ارتباط معايير المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وكما يظهر في الجدول (٢)، فقد تمتعت معايير المقياس بمعاملات ارتباط مطمئنة.

**جدول (٢)**

**معاملات ارتباط معايير مقياس تقييم استخدام منصة ادمودو الإلكترونية بالدرجة الكلية للمقياس**

| المعيار | معامل الارتباط |
|---|---|
| سهولة التعلم | **٠,٧٥ |
| الكفاءة | **٠,٦٧ |
| سهولة التذكر | **٠,٨٤ |
| الأخطاء | **٠,٧٥ |
| الرضا | **٠,٨٣ |

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

ولتحديد ثبات المقياس حُسِبَ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وكما يظهر في الجدول (٣) فقد تمتع المقياس بمعامل ثبات مطمئن، كما تمتعت معايير المقياس كل على حدة كذلك بمعاملات ثبات مطمئنة تدل على صلاحيته للاستخدام.

**جدول (٣)**

**معاملات ثبات مقياس تقييم استخدام منصة ادمودو الإلكترونية**

| المعيار | عدد العبارات | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| سهولة التعلم | ٥ | ٠,٧٧ |
| الكفاءة | ٥ | ٠,٧١ |
| سهولة التذكر | ٥ | ٠,٨٤ |
| الأخطاء | ٥ | ٠,٦٠ |
| الرضا | ٥ | ٠,٧٩ |
| **الثبات الكلي للمقياس** | ٥ | ٠,٩٠ |

**المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة، لجأت الباحثة إلى برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدمت عدداً من الأساليب الإحصائية هي: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون. ولتسهيل تفسير النتائج وتحديد مستوى الإجابة على عبارات المقياس، أُعطي وزن للبدائل المستخدمة، ثم صُنِّفَت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

**طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الاستبانة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠**

وذلك للحصول على التصنيف الظاهر في الجدول (٤):

**جدول (٤)**

**توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في المقياس**

| الوصف | مدى المتوسطات |
|---|---|
| موافقة بشدة | ٤,٢١ – ٥,٠٠ |
| موافقة | ٣,٤١ – ٤,٢٠ |
| محايدة | ٢,٦١ – ٣,٤٠ |
| غير موافقة | ١,٨١ – ٢,٦٠ |
| غير موافقة بشدة | ١,٠٠ – ١,٨٠ |

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

سعت الباحثة للإجابة عن أسئلة الدراسة كل على حدة، وعلى النحو التالي:

**السؤال الأول: ما درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية فيما يرتبط بسهولة التعلم، والكفاءة، وسهولة التذكر، والأخطاء، والرضا من وجهة نظر الطالبة المعلمة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري؛ ثم رُتبت عبارات كل معيار تنازلياً، كما يظهر في الجدول (٥).

## جدول (٥)

**التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لاستجابة عينة الدراسة حول درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية وفق معايير المقياس**

| م | المؤشرات | | الاستجابة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافقة بشدة | موافقة | محايدة | غير موافقة | غير موافقة بشدة | | | |
| **١. المعيار الأول – سهولة التعلم:** | | | | | | | | | | |
| ١ | تتميز منصة ادمودو بسهولة التسجيل فيها. | ت | ٣٣ | ١٠ | ٢ | ١ | - | ٤,٦٣ | ٠,٦٨ | ١ |
| | | % | ٧١,٧ | ٢١,٧ | ٤,٣ | ٢,٢ | - | | | |
| ٥ | يمكنني تدريب زميلاتي اللاتي لم يستخدمن منصة ادمودو من قبل على طريقة استخدامها. | ت | ٢٢ | ١٦ | ٦ | ١ | ١ | ٤,٢٤ | ٠,٩٢ | ٢ |
| | | % | ٤٧,٨ | ٣٤,٨ | ١٣,٠ | ٢,٢ | ٢,٢ | | | |
| ٤ | تُستخدم في منصة ادمودو أيقونات مألوفة يسهل عليّ تعلم وظائفها. | ت | ١٤ | ٢٠ | ١١ | ١ | - | ٤,٠٢ | ٠,٨٠ | ٣ |
| | | % | ٣٠,٤ | ٤٣,٥ | ٢٣,٩ | ٢,٢ | - | | | |
| ٣ | يحتاج التعرف على خصائص منصة ادمودو إلى وقت. | ت | ١ | ٧ | ١٤ | ١٩ | ٤ | ٢,٦٠ | ٠,٩٤ | ٤ |
| | | % | ٢,٢ | ١٥,٦ | ٣٠,٤ | ٤١,٣ | ٨,٧ | | | |
| ٢ | يحتاج التعامل مع منصة ادمودو إلى تدريب مكثف. | ت | - | ١ | ١٣ | ٢٢ | ١٠ | ٢,١١ | ٠,٧٧ | ٥ |
| | | % | - | ٢,٢ | ٢٨,٣ | ٤٧,٨ | ٢١,٧ | | | |
| **المتوسط* العام للمعيار** | | | | | | | | ٤,٠٤ | ٠,٥٩ | - |
| **٢. المعيار الثاني – الكفاءة:** | | | | | | | | | | |
| ١٠ | تتوافر منصة ادمودو على خاصية التنبيهات التي تطلعني على كل ما يستجد عن المقررات التي أدرسها. | ت | ٢٧ | ١٦ | ٢ | ١ | - | ٤,٥٠ | ٠,٦٩ | ١ |
| | | % | ٥٨,٧ | ٣٤,٨ | ٤,٣ | ٢,٢ | - | | | |

| م | المؤشرات | | الاستجابة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافقة بشدة | موافقة | محايدة | غير موافقة | غير موافقة بشدة | | | |
| ٩ | تعبر الأيقونات المستخدمة في منصة ادمودو عن الوظائف المرتبطة بها. | ت | ٢٠ | ١٧ | ٨ | ١ | - | ٤,٢٢ | ٠,٨١ | ٢ |
| | | % | ٤٣,٥ | ٣٧,٠ | ١٧,٤ | ٢,٢ | - | | | |
| ٦ | يسهل علي التنقل بين مكونات منصة ادمودو. | ت | ٢١ | ١٥ | ٨ | ١ | ١ | ٤,١٧ | ٠,٩٥ | ٣ |
| | | % | ٤٥,٧ | ٣٢,٦ | ١٧,٤ | ٢,٢ | ٢,٢ | | | |
| ٧ | تشتمل منصة ادمودو على قائمة مهمات وأوامر سهلة الاستخدام. | ت | ١٧ | ١٧ | ١١ | ١ | - | ٤,٠٩ | ٠,٨٤ | ٤ |
| | | % | ٣٧,٠ | ٣٧,٠ | ٢٣,٩ | ٢,٢ | - | | | |
| ٨ | يستغرق الانتقال من صفحة إلى أخرى على منصة ادمودو وقتاً قصيراً. | ت | ١٦ | ١٦ | ٦ | ٨ | - | ٣,٨٧ | ١,٠٩ | ٥ |
| | | % | ٣٤,٨ | ٣٤,٨ | ١٣,٠ | ١٧,٤ | - | | | |
| | **المتوسط* العام للمعيار** | | | | | | | ٤,١٧ | ٠,٥٧ | - |
| **٣. المعيار الثالث – سهولة التذكر:** | | | | | | | | | | |
| ١٥ | تتوافر منصة ادمودو على خصائص تسهل علي تذكر وظائفها مثل: مركز المهمات الظاهر في الصفحة الرئيسة والذي يذكرني بمواعيد تسليمها. | ت | ٢٠ | ١٨ | ٦ | ١ | ١ | ٤,٢٠ | ٠,٩١ | ١ |
| | | % | ٤٣,٥ | ٣٩,١ | ١٣,٠ | ٢,٢ | ٢,٢ | | | |
| ١١ | تساعد سهولة منصة ادمودو على تذكر | ت | ١٤ | ٢٣ | ٦ | ٢ | ١ | ٤,٠٢ | ٠,٩١ | ٢ |
| | | % | ٣٠,٤ | ٥٠,٠ | ١٣,٠ | ٤,٣ | ٢,٢ | | | |

| م | المؤشرات | | الاستجابة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافقة بشدة | موافقة | محايدة | غير موافقة | غير موافقة بشدة | | | |
| | طريقة استخدامها. | | | | | | | | | |
| ١٤ | تتميز منصة ادمودو بترابط خصائصها المختلفة بشكل يسهل عليّ تذكر طريقة استخدامها. | ت | ١٠ | ١٧ | ١٦ | ٣ | - | ٣,٧٤ | ٠,٨٨ | ٣ |
| | | % | ٢١,٧ | ٣٧,٠ | ٣٤,٨ | ٦,٥ | - | | | |
| ١٣ | يمكنني استخدام منصة ادمودو بسهولة حتى لو انقطعت عنها لفترة طويلة. | ت | ١٠ | ١٨ | ١٤ | ٤ | - | ٣,٧٤ | ٠,٩١ | ٤ |
| | | % | ٢١,٧ | ٣٩,١ | ٣٠,٤ | ٨,٧ | - | | | |
| ١٢ | أشعر بأن منصة ادمودو معقدة وتحتاج إلى فترة لتذكر كيفية التعامل معها. | ت | - | ٤ | ٢ | ٢٥ | ١٥ | ١,٨٩ | ٠,٨٥ | ٥ |
| | | % | - | ٨,٧ | ٤,٣ | ٥٤,٣ | ٣٢,٦ | | | |
| | **المتوسط* العام للمعيار** | | | | | | | **٣,٩٦** | **٠,٦٦** | - |
| **٤. المعيار الرابع – الأخطاء:** | | | | | | | | | | |
| ١٩ | يظهر لي عند استخدام منصة ادمودو مربع حوار يطلب مني تأكيد الإجراءات المؤثرة أو رفضها (مثل: حذف ملف/ رابط أو إضافته، حذف مجموعة أو إضافتها/ حذف مقرر أو إضافته). | ت | ١٨ | ١٥ | ١٠ | ١ | ٢ | ٤,٠٠ | ١,٠٥ | ١ |
| | | % | ٣٩,١ | ٣٢,٦ | ٢١,٧ | ٢,٢ | ٤,٣ | | | |
| ١٧ | تُسهل عليّ | ت | ١٥ | ١٦ | ٤ | ٩ | ١ | ٣,٧٨ | ١,١٨ | ٢ |

| م | المؤشرات | | الاستجابة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافقة بشدة | موافقة | محايدة | غير موافقة | غير موافقة بشدة | | | |
| | منصة ادمودو التراجع عن الأخطاء عند ارتكابها (مثل: استعادة ملف/ رابط/ مجموعة/ مقرر محذوف). | % | ٣٢,٦ | ٣٤,٨ | ٨,٧ | ٢٠,٠ | ٢,٢ | | | |
| ٢٠ | يتغير في منصة ادمودو لون الحقل، أو يظهر لي مربع حوار إذا غفلت عن إضافة، أو ملء بعض الحقول المطلوبة عند إرسال تدوينة، أو رسالة جديدة (مثل: حقل تحديد المجموعة أو المقرر أو الشخص الذي أريد إرسال التدوينة له). | ت | ١٢ | ١٤ | ١٢ | ٤ | ٤ | ٣,٥٧ | ١,٢٢ | ٣ |
| | | % | ٢٦,١ | ٣٠,٤ | ٢٦,١ | ٨,٧ | ٨,٧ | | | |
| ١٦ | تتوافر منصة ادمودو على مركز مساعدة يمكن من خلاله استكشاف الأخطاء ومعالجتها. | ت | ٥ | ١٥ | ١٥ | ٦ | ٥ | ٣,٢٠ | ١,١٥ | ٤ |
| | | % | ١٠,٩ | ٣٢,٦ | ٣٢,٦ | ١٣,٠ | ١٠,٩ | | | |
| ١٨ | أحتاج في بعض المرات عند استخدام منصة ادمودو إلى مراجعة أستاذة المقرر، | ت | ٣ | ٧ | ١٤ | ١٦ | ٦ | ٢,٦٧ | ١,١٠ | ٥ |
| | | % | ٦,٥ | ١٥,٢ | ٣٠,٤ | ٣٤,٨ | ١٣,٠ | | | |

| م | المؤشرات | | الاستجابة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافقة بشدة | موافقة | محايدة | غير موافقة | غير موافقة بشدة | | | |
| | أو إحدى زميلاتي لمعالجة خطأ ارتكبته في تسليم مهمة، أو إرسال استفسار، أو غير ذلك. | | | | | | | | | |
| | المتوسط* العام للمعيار | | | | | | | ٣,٥٧ | ٠,٧٠ | - |
| **٥. المعيار الأخير – الرضا:** | | | | | | | | | | |
| ٢١ | يشعرني استخدام منصة ادمودو بالرضا. | ت | ١٩ | ٢١ | ٣ | ٣ | - | ٤,٢٢ | ٠,٨٤ | ١ |
| | | % | ٤١,٣ | ٤٥,٧ | ٦,٥ | ٦,٥ | - | | | |
| ٢٢ | أجد أن بيئة منصة ادمودو بيئة آمنة وجذابة. | ت | ١٨ | ١٧ | ٩ | ١ | - | ٤,١٦ | ٠,٨٢ | ٢ |
| | | % | ٣٩,١ | ٣٧,٠ | ٢٠,٠ | ٢,٢ | - | | | |
| ٢٥ | يمكنني في منصة ادمودو إضفاء طابع شخصي على ملفي (صورة الملف – البيانات – تضمين حسابات مواقع التواصل الاجتماعي – الانضمام إلى مجموعات أو مجتمعات معينة – تغيير لون المقررات والمجموعات). | ت | ١٧ | ١٧ | ١١ | - | ١ | ٤,٠٧ | ٠,٩٠ | ٣ |
| | | % | ٣٧,٠ | ٣٧,٠ | ٢٣,٩ | - | ٢,٢ | | | |
| ٢٤ | يساعدني استخدام منصة ادمودو في | ت | ١٦ | ١٩ | ٧ | ٤ | - | ٤,٠٢ | ٠,٩٣ | ٤ |
| | | % | ٣٤,٨ | ٤١,٣ | ١٥,٢ | ٨,٧ | - | | | |

| م | المؤشرات | | الاستجابة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافقة بشدة | موافقة | محايدة | غير موافقة | غير موافقة بشدة | | | |
| | التغلب على أي شعور بالقلق قد ينتابني تجاه التواصل مع أستاذة المقرر، أو الحصول على المحاضرات أو تسليم المهمات التعليمية المطلوبة مني. | | | | | | | | | |
| ٢٣ | سأسعى إلى استخدام منصة ادمودو في حياتي المهنية مستقبلاً. | ت | ١٤ | ١٢ | ١٥ | ٤ | - | ٣,٨٠ | ٠,٩٩ | ٥ |
| | | % | ٣٠,٤ | ٢٦,١ | ٣٢,٦ | ٨,٧ | - | | | |
| **المتوسط* العام للمعيار** | | | | | | | | ٤,٠٦ | ٠,٦٥ | - |

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

كما رُتبت المعايير تنازلياً وفقاً المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، كما يظهر في الجدول (٦).

**جدول (٦)**

**المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمعايير سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية**

| المعايير | المتوسط* الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|
| الكفاءة | ٤,١٧ | ٠,٥٧ | ١ |
| الرضا | ٤,٠٦ | ٠,٦٥ | ٢ |
| سهولة التعلم | ٤,٠٤ | ٠,٥٩ | ٣ |
| سهولة التذكر | ٣,٩٦ | ٠,٦٦ | ٤ |
| الأخطاء | ٣,٥٧ | ٠,٧٠ | ٥ |
| الدرجة الكلية للمقياس | **٣,٩٦** | **٠,٤٩** | **-** |

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

وستعرض الباحثة فيما يأتي النتائج الظاهرة في الجدولين السابقين وفق كل معيار من معايير سهولة الاستخدام على حدة، ثم تناقشها وتفسرها مجتمعة بعد نهاية العرض.

- **المعيار الأول - سهولة التعلم:**

يتضح من الجدول (٥) أن معيار سهولة التعلم حقق – بشكل عام – متوسطاً مرتفعاً بلغ (٤,٠٤)، واحتل المرتبة الثالثة ضمن ترتيب المعايير في الجدول (٦). وقد حققت عباراته كذلك متوسطات تراوحت بين مرتفعة جداً (٤,٦٣) في عبارة: (تتميز منصة ادمودو بسهولة التسجيل فيها) التي احتلت المرتبة الأولى؛ ومنخفضة (٢,١١) في عبارة: (يحتاج التعامل مع منصة ادمودو إلى تدريب مكثف) التي احتلت المرتبة الخامسة، ويمكن بهذا اعتبارها مؤشرات إلى مدى سهولة تعلم منصة ادمودو من وجهة نظر الطالبات المعلمات.

وبالإشارة إلى أن العبارتين اللتين احتلتا المرتبة الأخيرة، وسجلتا متوسطاً منخفضاً (٢,٦٠) و(٢,١١) على التوالي عبارتان سلبيتان بمعنى أن نفيهما يثبت سهولة الاستخدام، وقد أجابت عنهما معظم الطالبات المعلمات بغير موافقة وغير موافقة بشدة، فيمكن القول إن منصة ادمودو منصة يسهل على مستخدميها تعلمها.

- **المعيار الثاني - الكفاءة:**

يتضح من الجدول (٥) أن معيار الكفاءة حقق – بشكل عام – متوسطاً مرتفعاً بلغ (٤,١٧)، واحتل المرتبة الأولى ضمن ترتيب المعايير في الجدول (٦). وقد حققت عباراته كذلك متوسطات تراوحت بين مرتفعة جداً (٤,٥٠) في عبارة: (تتوافر منصة ادمودو على خاصية التنبيهات التي تطلعني على كل ما يستجد عن المقررات التي أدرسها) التي احتلت المرتبة الأولى؛ ومرتفعة (٣,٨٧) في عبارة: (يستغرق الانتقال من صفحة إلى أخرى على منصة ادمودو وقتاً قصيراً) التي احتلت المرتبة الخامسة. ويمكن بهذا اعتبارها مؤشرات إلى مدى كفاءة منصة ادمودو من وجهة نظر الطالبات المعلمات.

- **المعيار الثالث – سهولة التذكر:**

يتضح من الجدول (٥) أن معيار سهولة التذكر حقق – بشكل عام – متوسطاً مرتفعاً بلغ (٣,٩٦)، واحتل المرتبة الرابعة ضمن ترتيب المعايير في الجدول (٦). وقد حققت عباراته كذلك متوسطات تراوحت بين مرتفعة (٤,٢٠) في عبارة: (تتوافر منصة ادمودو على خصائص تسهل علي تذكر وظائفها مثل: مركز المهمات (Assignment Center) الظاهر في الصفحة الرئيسة والذي يذكرني بمواعيد تسليمها) التي احتلت المرتبة الأولى؛ ومنخفضة (١,٨٩) في عبارة: (أشعر بأن منصة ادمودو معقدة وتحتاج إلى فترة لتذكر كيفية التعامل معها) التي احتلت المرتبة

الخامسة. وبالإشارة إلى أن العبارة التي احتلت المرتبة الأخيرة، وسجلت متوسطاً منخفضاً (١,٨٩) عبارة سلبية؛ بمعنى أن نفيها يثبت سهولة التذكر، وقد أجابت عنها معظم الطالبات المعلمات بغير موافقة وغير موافقة بشدة، فيمكن القول إن منصة ادمودو منصة يسهل على مستخدميها تذكر وظائفها وخصائصها.

- **المعيار الرابع – الأخطاء:**

يتضح من الجدول (٥) أن معيار الأخطاء حقق – بشكل عام – متوسطاً مرتفعاً بلغ (٣,٥٧)، واحتل المرتبة الأخيرة ضمن ترتيب المعايير في الجدول (٦). وقد حققت عباراته كذلك متوسطات تراوحت بين مرتفعة (٤,٠٠) في عبارة: (يظهر لي عند استخدام منصة ادمودو مربع حوار يطلب مني تأكيد الإجراءات المؤثرة أو رفضها [مثل: حذف ملف/ رابط أو إضافته، حذف مجموعة أو إضافتها/ حذف مقرر أو إضافته]) التي احتلت المرتبة الأولى؛ ومتوسطة (٢,٦٧) في عبارة: (أحتاج في بعض المرات عند استخدام منصة ادمودو إلى مراجعة أستاذة المقرر، أو إحدى زميلاتي لمعالجة خطأ ارتكبته في تسليم مهمة، أو إرسال استفسار، أو غير ذلك) التي احتلت المرتبة الخامسة. ويمكن بهذا اعتبارها مؤشرات إلى مدى توافر معيار إصلاح الأخطاء على منصة ادمودو من وجهة نظر الطالبات المعلمات.

- **المعيار الأخير – الرضا:**

يتضح من الجدول (٥) أن معيار الرضا حقق – بشكل عام – متوسطاً مرتفعاً بلغ (٤,٠٦)، واحتل المرتبة الثانية ضمن ترتيب المعايير في الجدول (٦). وقد حققت عباراته كذلك متوسطات مرتفعة تراوحت بين (٤,٢٢) في عبارة: (يشعرني استخدام منصة ادمودو بالرضا) التي احتلت المرتبة الأولى؛ و(٣,٨٠) في عبارة: (سأسعى إلى استخدام منصة ادمودو في حياتي المهنية مستقبلاً) التي احتلت المرتبة الخامسة. ويمكن بهذا اعتبارها مؤشرات إلى مدى رضا الطالبات المعلمات عن منصة ادمودو واستخدامها في تعليمهن.

ويمكن أن تُعزى النتائج السابقة إلى أن تصميم المنصة وهيكلتها قائمان على نموذج مألوف نسبياً بالنسبة للطالبة وهو نموذج فيسبوك (Facebook). كما أن قوائم المنصة وأشرطة المهمات فيها نُظمَت بطريقة تسمح للطالبة المعلمة بأداء الوظائف الأساسية بسهولة، مع استخدام أيقونات مألوفة يسهل معها فهم الوظيفة التي يمكن تأديتها من خلالها. إضافة إلى توافر بعض المميزات التي زادت من كفاءتها بالنسبة للطالبات المعلمات – على نحو خاص - مثل خاصية التنبيهات التي يمكن للطالبة المعلمة استلامها عن طريق البريد الإلكتروني عند اختيار ذلك، أو تلقيها عبر تطبيق المنصة للأجهزة المتنقلة عند تحميله على أحدها. ولعل مما يدعم هذا الاستنتاج أن العبارة التي أشارت إلى ميزة التنبيهات في معيار الكفاءة قد سجلت متوسطاً مرتفعاً بلغ (٤,٥٠)، كما أن معيار الكفاءة نفسه قد احتل المرتبة الأولى ضمن ترتيب

المعايير بمتوسط مرتفع بلغ (٤,١٧). وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة المعيار الأول، أي سهولة التعلم، إذ ربما ساعدت سهولةُ تعلم منصة ادمودو الإلكترونية الطالبةَ المعلمة على سرعة أداء المهمات بعد أن تعلمت كيف تستخدمها. وإضافة إلى ما سبق، تتوافر المنصة على بعض الخصائص والوظائف الفريدة التي مكنت الطالبات المعلمات من الاستفادة منها بسهولة مثل مركز المهمات (Assignment Center) الذي يظهر في الصفحة الرئيسة، ويذكرهن بمواعيد تسليم المهمات المطلوبة، وكذلك ترابط خصائصها المختلفة بشكل يسهل عليهن تذكر طريقة استخدامها.

وتتفق هذه النتائج فيما يرتبط بسهولة الاستخدام بشكل عام، وسهولة التعلم والرضا بشكل خاص، مع نتائج دراسة الثبيتي (Al Thobaiti, 2010) التي أشارت إلى سهولة استخدام نظام جسور وجاذبيته، ونتائج دراسة تورن وتكيدير (Torun, & Tekedere, 2015) التي أشارت إلى سهولة استخدام بيئة التعلم الإلكتروني المستخدمة فيها، ونتائج دراسة فينتيان وآخرين (Ventayen et al., 2018) التي أظهرت سهولة استخدام غوغل كلاس روم (Google Classroom) بوجه عام، وسهولة فهم مكوناتها والتعامل معها وتشغيلها، ونتائج دراسة لين وليو ووانغ (Lin, Liu, & Wang, 2017) التي أظهرت رضا المتعلمين عن الأداة المصممة لأغراض الدراسة بشكل عام.

في حين تختلف هذه النتيجة فيما يرتبط بسهولة التعلم مع نتائج دراسة الثبيتي (Al Thobaiti, 2010) التي أشارت إلى وجود بعض المشكلات المرتبطة بسهولة التعلم، وكذلك نتائج دراسة لين وليو ووانغ (Lin, Liu, & Wang, 2017) التي بينت حاجة المتعلمين إلى قضاء بعض الوقت في التعرف على بعض وظائف المنصة المستخدمة، خاصة تلك التي كانت مختلفة تماماً عما اعتادوا عليه في بيئة مايكروسوفت (Microsoft).

**السؤال الثاني: ما العلاقة بين عدد المقررات التي درستها الطالبة المعلمة من خلال منصة ادمودو الإلكترونية وسهولة استخدامها؟**

للإجابة على هذا السؤال استُخدِم معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين إجابات عينة الدراسة حول درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية، وبين عدد المقررات التي دُرِسَت من خلالها، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (٧).

**جدول (٧)**

**معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين إجابة عينة الدراسة حول درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية وبين عدد المقررات التي دُرِسَت من خلالها**

| المعيار | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | وصف العلاقة |
|---|---|---|---|
| سهولة التعلم | -٠,٠١٥٦ | غير دالة | شبه منعدمة |
| الكفاءة | -٠,٠٦٤٦ | غير دالة | شبه منعدمة |
| سهولة التذكر | -٠,٠٧٦٧ | غير دالة | شبه منعدمة |
| الأخطاء | ٠,١٤٩٨ | غير دالة | طردية (موجبة) |
| الرضا | -٠,١١٠٠ | غير دالة | عكسية (سالبة) |
| الدرجة الكلية للمقياس | -٠,٠٢٨٣ | غير دالة | شبه منعدمة |

يتضح من الجدول (٧) أن العلاقة كانت شبه منعدمة بين معايير: (سهولة التعلم، الكفاءة، سهولة التذكر)، وكذلك بين الدرجة الكلية للمقياس وبين عدد المقررات التي درستها الطالبات المعلمات من خلال منصة ادمودو الإلكترونية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية في تلك المعايير وفي الدرجة الكلية للمقياس، تُعزى لاختلاف عدد المقررات التي دُرسَت من خلال المنصة.

ويمكن أن تُرجَع هذه النتيجة إلى سهولة خصائص المنصة، وسهولة تعلم وظائفها من المرة الأولى؛ أي أنها لا تحتاج إلى دراسة أكثر من مقرر من خلالها للتعرف عليها، والتمكن منها. لذا؛ فإن عدد المقررات لا يؤثر على خبرة الطالبة، فطالما اكتسبتها فستبقى تلك الخبرة ثابتة، ولعل هذا مما يشير إلى سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية، وكفاءتها، وسهولة تذكر خصائصها.

كما يتضح من الجدول (٧) وجود علاقة طردية موجبة بين معيار: (الأخطاء)، وبين عدد المقررات التي درستها الطالبات المعلمات من خلال تلك المنصة، مما يشير إلى أنه كلما زاد عدد المقررات التي درستها الطالبات المعلمات من خلال تلك المنصة، ارتفعت درجة إجابة عينة الدراسة حول درجة سهولة استخدامها وفق هذا المعيار. وتشير النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة عينة الدراسة حول درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية في ذلك المعيار تُعزى لاختلاف عدد المقررات التي دُرسَت من خلال المنصة.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الخبرة المتراكمة التي تؤدي إلى معالجة أعمق للتحديات التي تواجه المتعلم (Myers, 2018)؛ وبناءً عليه فكلما زاد عدد المقررات التي درستها الطالبة المعلمة من خلال هذه المنصة، ارتفع معدل قدرتها على تجنب الأخطاء ومعالجتها.

ويتضح من الجدول (٧) كذلك وجود علاقة عكسية (سالبة) بين معيار: (الرضا)، وبين عدد المقررات التي درستها الطالبات المعلمات من خلال تلك المنصة، مما يشير إلى أنه كلما زاد عدد المقررات التي درستها الطالبات المعلمات من خلال تلك المنصة انخفضت درجة إجابة عينة الدراسة حول درجة سهولة استخدامها وفق هذا المعيار. وتشير النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة عينة الدراسة حول درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية في ذلك المعيار تُعزى لاختلاف عدد المقررات التي دُرسَت من خلال المنصة.

ولعل هذه النتيجة ترجع إلى أن تكرار استخدام تقنية معينة لفترات طويلة قد يُقلل من رضا المستخدم عنها؛ خاصة في ضوء رغبته المتجددة في استخدام تقنية تجذبه وتحفزه، وهو ما قد يشير إلى أن توافر معايير سهولة الاستخدام قد لا يكفل بالضرورة رضا المتعلم، إذ أن استخدام تقنية معينة يتأثر بمشاعر معينة قد تحول رضاه عنها إلى إحباط؛ خاصة مع ثبات خصائص تلك التقنية (Hassenzahl, 2003).

وبما أن أياً من الدراسات السابقة لم تعالج العلاقة بين عدد المقررات المدروسة ومعايير سهولة استخدام المنصات التي تناولتها، فيمكن اعتبار هذه النتيجة مؤشراً إلى الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات لاستكشاف طبيعة هذه العلاقة باختلاف مستويات الطالبات الدراسية وتخصصاتهن ومعدلاتهن التراكمية وغير ذلك من العوامل المؤثرة.

**السؤال الثالث: ما العلاقة بين مستوى كفاءة الطالبة المعلمة في استخدام الحاسوب وسهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية؟**

للإجابة على هذا السؤال استُخدِم معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين إجابات عينة الدراسة حول درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية وبين مستوى كفاءة استخدامهن للحاسوب. وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول (٨).

**جدول (٨)**

**معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين إجابات عينة الدراسة حول درجة سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية وبين كفاءة استخدامهن للحاسوب**

| المعيار | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | وصف العلاقة |
|---|---|---|---|
| سهولة التعلم | ٠,٠٦٠٧ | غير دالة | شبه منعدمة |
| الكفاءة | -٠,٠٩٥٧ | غير دالة | شبه منعدمة |
| سهولة التذكر | ٠,٠٧١٠ | غير دالة | شبه منعدمة |
| الأخطاء | ٠,٢٨١٦ | غير دالة | طردية (موجبة) |
| الرضا | ٠,٠٨٥٧ | غير دالة | شبه منعدمة |
| الدرجة الكلية للمقياس | ٠,١١٤٦ | غير دالة | طردية (موجبة) |

يتضح من الجدول (٨) أن العلاقة شبه منعدمة بين معايير: سهولة التعلم، والكفاءة، وسهولة التذكر، والرضا، وبين مستوى كفاءة استخدام الحاسوب، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين درجات تلك المعايير في مقياس تقييم استخدام منصة ادمودو الإلكترونية لدى الطالبات المعلمات، وبين مستوى كفاءة استخدامهن للحاسوب.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما كشفت عنه نتائج السؤالين الأول والثالث في الدراسة الحالية حول سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية بشكل عام، نظراً لسهولة خصائصها، وإمكانية تعلم وظائفها من المرة الأولى بدرجة لا تحتاج معها الطالبة المعلمة إلى أن تكون ذات مستوى كفاءة معين في استخدام الحاسوب كي تستخدمها. فالمنصة كما أشير من قبل تتميز بتصميمها وهيكلتها القائمين على نموذج مألوف نسبياً بالنسبة للطالبة وهو نموذج فيسبوك (Facebook)؛ إضافة إلى تنظيم قوائمها وأشرطة المهمات فيها بطريقة تسمح بأداء الوظائف الأساسية بسهولة، مع استخدام أيقونات مألوفة يسهل معها فهم الوظيفة التي يمكن تأديتها من خلالها، دون أن يرتبط ذلك بمستوى معين من كفاءة استخدام الحاسوب.

في حين يتضح من الجدول (٨) أن هناك علاقة طردية (موجبة) بين معيار: (الأخطاء)، وبين مستوى كفاءة استخدام الحاسوب، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى كفاءة عينة الطالبات المعلمات في استخدام الحاسوب، ارتفعت درجة معيار (الأخطاء) لديهن.

ويمكن أن تفسر هذه النتائج بالنظر إلى أن الأخطاء تحدث عادة عندما يتفاعل الإنسان مع واجهة المستخدم في أي نظام إلكتروني (Laubheimer, 2015)، وبناءً عليه، فإن من المتوقع أن تكون ثَمَّ علاقة طردية بين مستوى كفاءة الطالبة المعلمة في استخدام الحاسوب ودرجة حدوث الأخطاء، بمعنى أن يزيد معدل قدرة الطالبة على تجنب الأخطاء كلما زاد مستوى كفاءتها في استخدام الحاسوب، كما أن تنمية كفاءتها في استخدام الحاسوب سيحسن بالتالي من قدرتها على تجنب الأخطاء ومعالجتها عند حدوثها.

ويتضح من الجدول (٨) كذلك أن هناك علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية لمقياس تقييم سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية، وبين مستوى كفاءة استخدام الحاسوب، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى كفاءة عينة الطالبات المعلمات في استخدام الحاسوب، زاد معدل قدرتهن على تقييم سهولة استخدام منصة ادمودو الإلكترونية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ارتباط تقييم سهولة الاستخدام بمدى سهولة واجهة المستخدم (Nielsen, 2012)، كما أن كفاءة المتعلم في استخدام الحاسوب قد تقوده إلى أن يفترض توافر السهولة في التطبيقات الحاسوبية المختلفة، وقد تدفعه نحو

الإقبال على تعلم التطبيقات الجديدة (عياد وصالحة، ٢٠١٤)، وينسجم هذا مع كون أكثر من نصف الطالبات كما يظهر في الجدول (١) كن ضمن مستوى فوق المتوسط إلى مستوى متقدم في كفاءة استخدام الحاسوب، بنسب بلغت (٤٧,٨%) و(٢٨,٣%) على التوالي.

وبما أن أياً من الدراسات السابقة لم تعالج العلاقة بين مستوى الكفاءة في استخدام الحاسوب وسهولة استخدام المنصات التي تناولتها، فيمكن اعتبار هذه النتيجة مؤشراً إلى الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات لاستكشاف طبيعة هذه العلاقة باختلاف مستويات الطالبات الدراسية وتخصصاتهن ومعدلاتهن التراكمية وغير ذلك من العوامل المؤثرة.

**التوصيات:**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يأتي:

١. التوسع في استخدام منصات التعلم الإلكترونية عامة، ومنصة ادمودو خاصة، من قِبَل أعضاء هيئة التدريس، في ضوء كفاءتها ورضا المتعلمين عن استخدامها.
٢. تبني مقياس سهولة الاستخدام المُطبَّق في الدراسة من قبل أعضاء هيئة التدريس أو الكليات أو الجامعات بعد تكييفه؛ لاتخاذ قرار بتوظيف أي منصة إلكترونية جديدة.
٣. عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب أعضاء هيئة التدريس على تطبيق معايير سهولة الاستخدام المحددة؛ كي يمكنهم تقييم أي منصة أو موقع تعليمي على الإنترنت، ومن ثَمّ اتخاذ قرار باستخدامه أو بالبحث عن بديل أنسب.
٤. تضمين المقررات الدراسية التربوية في أقسام تقنيات التعليم في كليات التربية موضوعات مفصلة عن معايير سهولة الاستخدام، وتدريب الطلاب والطالبات على تطبيقها، كي يستفيدوا منها أثناء التربية العملية، وعند تعيينهم في المدارس.

**المراجع العربية:**

ترلينج، بيرني؛ وفادل، تشارلز (٢٠١٣). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا*. (ترجمة: بدر الصالح). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

حسن، ليلى (٢٠١٦). مستوى جودة سهولة استخدام الموقع الإلكتروني لجامعة اليرموك الأردنية من وجهة نظر الخبراء ومستخدمي الموقع. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٩* (٢٤)، ١٧٧-١٩٩.

عياد، فؤاد اسماعيل؛ صالحة، ياسر عبد الرحمن (٢٠١٤، إبريل). الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. *المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي* (ص ص. ٤٤٧ – ٤٦٥). الأردن: جامعة الزرقاء الأهلية.

اللهيبي، عبد المحسن بن حسن (٢٠٠٨). اختبار الاستخدامية المنهجي لموقع مكتبة جامعة أم القرى على شبكة الويب. *أعلم*، (٢)، ٢٣٦-٢٩٣.

محمد، هبة هاشم (٢٠١٧). استخدام منصة ادمودو في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٩٠)، ٩٩-١٣٩.

محمود، حمدي (٢٠٠٤). *التقويم للمعلمين والمعلمات*. حائل: دار الأندلس.

المقرن، نورة أحمد عبد الله (٢٠١٦). أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم ادمودو (Edmodo) على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي في مقرر الأحياء (٣). *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥*(٩)، ٢١٧-٢٤٥.

**المراجع الأجنبية:**

Adcock, L., & Bolick, C. (2011). Web 2.0 tools and the evolving pedagogy of teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 11*(2), 223-236.

Al Shamari, Majed Aadi (2011). *Task formulation in usability testing* (Unpublished doctoral dissertation).University of East Anglia, School of Computing Sciences, Britain.

Al Thobaiti, Maha Mohammed (2010). *Assessing the usability of an e-learning application; The case of the Jusur learning management system in Saudi Arabia* (Unpublished doctoral dissertation). University of East Anglia, School of Computing Sciences,Britain.

Al-Okaily, R. (2013). Mobile learning and BYOD: implementations in an Intensive English Program. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 10* (2), 1-7.

Asarbakhsh, M., & Sandars, J. (2013). E-learning: the essential usability perspective. *The clinical teacher, 10*(1), 47-50.

Benaida, M., & Namoun, A. (2018). An exploratory study of the factors affecting the perceived usability of Algerian educational websites. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 17*(2). 1-12.

Cowie, N. and Sakui, K. (2013). It's never too late: An overview of e-learning. *ELT Journal: English Language Teachers Journal, 67*(4), 459-467.

Dishman, M. (2015). Technology review: website usability testing software--improving user experience and satisfaction with community college websites. *Community College Enterprise, 21*(1), 84-88.

Dowling, S. (2011). Web-based learning–moving from learning islands to learning environments. *TESLEJ, 15* (2), 1-27.

Edmodo (2018). Our story. Retrieved 30 March 2018, from: https://www.edmodo.com/about.

Edmodo (2019). About Edmodo. Retrieved 03 April 2019, from: https://support.edmodo.com/hc/en-us/article_attachments/202799364/Edmodo_One_Pager.pdf

Enriquez, M. A. S. (2014, March). Students' perceptions on the effectiveness of the use of Edmodo as a supplementary tool for learning. In *DLSU Research Congress,* De La Salle University (pp. 1-6). Manila, Philippines.

Farahat, T. (2012). Applying the technology acceptance model to online learning in the Egyptian universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* (64), 95-104.

Hart, Jane (2018). Top 200 tools for learning 2017, 11th Annual Survey of Learning Tools. Retrieved 30 March 2018, from: http://c4lpt.co.uk/top100tools/.

Hassenzahl M. (2003) The Thing and I: Understanding the Relationship Between User and Product. In: Blythe M.A., Overbeeke K., Monk A.F., Wright P.C. (eds) *Funology. Human-Computer Interaction Series,* (3). Springer, Dordrecht.

ISO 9241-11 (2018). *Ergonomics of human-system interaction — Part 11: Usability: Definitions and concepts*. Retrieved 7 July 2018, from: https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:63500:en.

Kongchan, C. (August, 2012). How a non-digital native teacher makes use of Edmodo. In *5th Intenational Conference ICT for language learning*. Florence (Italy). Retrieved 1 April 2018, from: https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/90-IBT18-FP-Kongchan-ICT2012.pdf.

Laubheimer, P. (2015). *Preventing user errors: Avoiding conscious mistakes*. Retrieved 11 July 2018, from: https://www.nngroup.com/articles/user-mistakes/?lm=slips&pt=article.

Lin, C. C., Liu, G. Z., & Wang, T. I. (2017). Development and usability test of an e-learning tool for engineering graduates to develop academic writing in English: A case study. *Journal of Educational Technology & Society, 20*(4), 148-161.

Manowong, S. (2016). Undergraduate students' perceptions of Edmodo as a supplementary learning tool in an EFL classroom. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts, 16*(2), 137-162.

Myers, D. E. (2018). *Commentary: Adult learning in a lifespan context. Special Needs, Community Music, and Adult*

*Learning: An Oxford Handbook of Music Education*, 4, 223.

Nielsen, J. (2012, January 4). *Usability 101: Introduction to usability*. Retrieved 1 April 2018, from: https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/.

Noh, N. M., Mustafa, H. M. A., & Ahmad, C. N. C. (2014). Predictive relationship between technology acceptance readiness and the intention to use Malaysian EduwebTV among library and media teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* (116), 144-148.

Thongmak, M. (2013). Social network system in classroom: Antecedents of edmodo© adoption. *Journal of e-Learning and Higher Education,* (1), 1-15.

Tijani, O. K. (2016). Usability assessment of educational software by students: Case of "Pón-Ìm?" in Osun State, Nigeria. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 12*(2), 175-194.

Torun, F., & Tekedere, H. (2015). The usability analysis of an e-Learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education, 16*(4). Article 5. Retrieved 6 July 2018, from: http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojde/article/viewFile/5000145973/5000133260.

Ventayen, R. J. M., Estira, K. L. A., De Guzman, M. J., Cabaluna, C. M., & Espinosa, N. N. (2018). Usability evaluation of Google Classroom: Basis for the adaptation of GSuite e-Learning platform. *Asia Pacific Journal of Education, Arts, and Sciences, 5*(1), 47-51.

Wallace, A. (2014). Social learning platforms and the flipped classroom. *International journal of information and education technology, 4*(4), 293-296.

Wichadee, S. (2017). A development of the blended learning model using Edmodo for maximizing students' oral proficiency and motivation. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 12*(02), 137-154.

# المعوقات الادارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم

إعداد

**عبدالعزيزبن سويلم بن عبدالله الشمري**

**عارف بن محمد بن سند الحربي**

حائل - المملكة العربية السعودية

استلام البحث : ٢٠١٩/٥/٩ قبول النشر: ٢٠١٩/٥/٢٥

**المستخلص:**

هدفت التعرف على أهم المعوقات الادارية التي تواجه مديري مدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل المتعلقة المتعلقة بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي من وجهة نظر أفراد العينة ، معرفة أهم على أهم المعوقات الادارية التي تواجه مديري مدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل المتعلقة بالمصادر المالية والمرافق والتجهيزات من وجهة نظر أفراد العينة . يتكون مجتمع البحث من جميع مديري المدارس للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل، حسب مكاتب التربية والتعليم ، والبالغ عددهم (٩٠) مديرا، كان من بينهم (٤٧ ) مدير من مكتب الجنوب، و(٤٣) مديرا من مكتب الشمال . وتوصي الدراسة بتوفير التجهيزات والأجهزة اللازمة لمتطلبات العمل في الإدارة المدرسية. وإتاحة الفرص أمام مديري المدارس للالتحاق بدورات تدريبية في كيفية حل المشكلات واليات التوصل إلى حلول مناسبة. وتدريب المديرين على أساليب البحث العلمي للتمكن من إجراء الدراسات حول المشكلات والمعوقات في المدرسة.

**Abstract:**

The aim of the study was to identify the most important administrative obstacles faced by principals of primary schools in Hail, which relate to the head of the school and the school organization from the point of view of the sample members. . The research community consists of all the principals of the primary school in the city of Hail, according to the educational offices, which are (90) managers, including (47) Director of the South Office, and (43) managers from the North Office. The

study recommends the provision of equipment and equipment for the requirements of work in the school administration. And provide opportunities for school principals to attend training courses on how to solve problems and mechanisms to find appropriate solutions. And training managers in scientific research methods to be able to conduct studies on problems and obstacles in school.

**مقدمة البحث :**

يعد التعليم الابتدائي من المراحل التعليمية الهامة لما يقوم به من دور في عملية التنمية الشاملة للمجتمعات بجوانبها المختلفه ، وذلك لما يمثله التعليم الابتدائي من اهمية فى النظام التعليمي باعتباره اول مراحل هذا النظام ومشاركة العديد من الاوساط التربوية معه فى تحقيق اهدافه مثل الاسرة والاعلام وغيرها ، ونظرا لتزايد التحديات وتلاحق المتغيرات في شتى مجالات الحياه فان تلك الاهمية للتعليم الابتدائي تزداد كلما زادت تلك المتغيرات .

ولقد تعددت أهداف التعليم الابتدائي واختلفت على حسب كل دوله من الدول، الا انه هناك شبه اتفاق بين تلك الدول حيث ترى معظمها أن التعليم الابتدائي يهدف إلى تحقيق نمو الطفل نمواً متوازناً ومتكاملاً لجميع امكانيات وقدرات الطفل، وتأكيدا لذلك نصت وثيقة سياسة التعليم بالمملكة ( ١٣٩٠هـ) فى مادتها ٧٢ على اعتبار مرحلة الابتدائية القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا، وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات.

وتشير دراسة ياركندي (٢٠٠٣) الى أن مدير المدرسة من عناصر الإدارة الفاعلة، فهو الذي يقود الأفراد الذين يقومون بتنفيذ الخطة حسب الأهداف المنشودة، وفي ضوء المراحل المحددة لها . كما أن عليه أن يرشدهم ويوجههم، وهذا يتطلب أن يكون قائداً تربويًا

وتواجه مدير المدرسة كما أشار أحمد،(٢٠٠١) العديد من العقبات والمعوقات التى تحول دون تحقيقه لاهداف العملية التعليمية، فالإدارة المدرسية شأنها شأن أي عمل يقوم به الإنسان لا يخلو من وجود صعوبات تعترضه أثناء ممارسته أو القيام به وإذا تصفحنا ماهية الإدارة المدرسية وتتبعنا مسار الممارسة فيها نجد إنها تعاني أحيانا من بعض الأمور التي تمثل صعوبات في طريق القيام بوظائفها على الوجه الأكمل على أن هذه الصعوبات والمعوقات كما يمكننا أن نطلق عليها تختلف من إدارة مدرسية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى تبعا لظروف المدارس وطبيعة القائمين عليها.

كمـا أكـد العـاجز (٢٠٠١)أن أكثـر المشـكلات شـيوعا فـي مجـال النظـام المدرسـي هـي السلوك العدواني لدى الطالبات خلال الفسحة، كما بينت الدراسـة أن أكثر المشكلات شيوعا في مجال مشكلات أعضاء هيئة التدريس هي عدم إنجاز بعض المعلمين والمعلمات الأعمال الموكلة إليهم في الوقت المحدد .

هذا ولم توجد دراسات سابقة في منطقة حائل حول هذا الموضوع ، ولكن توجد دراسات في مناطق أخرى من الوطن العربي ومن المملكة العربية السعودية وبإذن الله تعالي سوف يستفيد منها الباحث في إعداد الاستبانة اللازمة لدراسته. ويأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة خطوة على طريق تشخيص المشكلات التي تواجه نظامنا التعليمي في جميع ربوع الوطن ، ومن ثم اقتراح الحلول السليمة لها من أجل النهوض بأبنائنا، الذين هم بحق عدة المستقبل لهذا الوطن الغالي.

**مشكلة البحث:**

يواجـه مـديري مـدارس التعليم الابتدائي مشكلات متنوعـة ومتعددة اثنـاء ممارستهم لاعمالهم ، ولعل مديري مدارس التعليم الابتدائي بصفة خاصة تواجههم مشكلات تختلف عما يواجه مديري المدارس الاخري (المتوسطة والثانوية) فلقد اكدت دراسة العاجز (٢٠٠١) على أربعة مجالات، هي :مشكلات خاصة بالنظام وإدارة (شؤون الطالبات ، ومشكلات خاصة بأعضاء هيئة التدريس ، ومشكلات خاصة بالإدارة المركزية، وأخيرا مشكلات مرتبطة بالهيئة الإدارية بالمدرسة) وتظهر أهمية دراسة معوقات الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس كما اشارت الهنائي(٢٠٠٢) على أن هناك توقعات بمواجهة مدير المدرسة في العقدين القادمين أعمالا مثيرة ومتحدية ، إذ ليس هناك مركز أكثر استراتيجية من مركز مدير المدرسة في مجال مساعدة الناشئة كي يتعلموا ليعيشوا ولكي يعيشوا ليتعلموا كما ان دراسة الشمري( ١٤٢٥ ) اشارت إلي أن إدارة المدرسة تعترضها العديد من المشكلات التي تحد من قيام مديري المدارس بمسؤلياتهم الادارية والفنية ومعالجة هذه المشكلات يستدعي تشخيصها بصوره علميه .ومن خلال معايشة الباحث لواقع العمل في المجال التربوي، وملاحظة عدد من العقبات والمعوقات التى تعيق مديري مدارس التعليم الابتدائي في حائل عن اداء عملهم على الوجه المأمول ، ومن هنا يمكن تلخيص مشكلة هذه الدراسة بالسؤال التالي: **ما المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل عن اداء ادوارهم وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم؟**

**أسئلة البحث:**

١. ما المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل ؟

٢. هل تختلف معوقات مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل باختلاف سنوات الخبرة؟
٣. هل تختلف معوقات مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل باختلاف الدرجة العلمية ؟
٤. ما السبل للتغلب على المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم ؟

**اهداف البحث:**

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي :

١. التعرف على أهم المعوقات الادارية التي تواجه مديري مدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل المتعلقة المتعلقة بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي من وجهة نظر أفراد العينة .
٢. معرفة أهم على أهم المعوقات الادارية التي تواجه مديري مدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل المتعلقة بالمصادر المالية والمرافق والتجهيزات من وجهة نظر أفراد العينة .
٣. معرفة أهم على أهم المعوقات الادارية التي تواجه مديري مدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل المتعلقة بالمقررات الدراسية من وجهة نظر أفراد العينة.
٤. معرفة أهم على أهم المعوقات الادارية التي تواجه مديري مدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل المتعلقة بالمدرسة وادارة التعليم من وجهة نظر أفراد العينة.
٥. معرفة أهم على أهم المعوقات الادارية التي تواجه مديري مدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل المتعلقة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من وجهة نظر أفراد العينة

**أهمية البحث:**

- المستوى الإداري العام

- هناك حاجة متزايدة لدراسة المراكز والأدوار القيادية، ومتطلبات الأداء الناجح، والمعوقات التي تعرقل هذا الأداء، للتعرف على نواحي القوة من أجل دعمها، وعلى نواحي الضعف من أجل إصلاحها وتداركها وتلافيها في أي تخطيط مستقبلي رمزي،(١٩٩٧) ، ويمكن اعتبار هذه الدراسة نقطة ضوء توضح لنا بعض هذه الجوانب
- تفيد في تحديد أبرز المعوقات الإدارية في التعليم الابتدائي أن نتائج هذه الدراسة قد تسهم في مساعدة المهتمين بجودة العملية التربوية والتعليمية ، وأصحاب القرار في الإدارة التعليمية بالمنطقة والوزارة بما تقدمه لهم من نتائج وتوصيات، وتضعهم أمام أبرز معوقات الإدارة المدرسية .

- تسهم في الكشف عن الواقع الاداري لمديري مدارس التعليم الابتدائي أمام المسئولين في الإدارة والقائمين على التطوير في الوزارة من أجل اتخاذ الإجراءات التطويرية اللازمة لتذليل المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة في مدارسنا .
- على مستوى الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية في المنطقة
- إن تحقيق المدرسة لأهدافها مرهون بتعرفها على العقبات التي تحول بينها وبين تحقيق هذه الأهداف، ومحاولة التغلب عليها، وأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط مستقبلا. سواء على مستوى ادارة التربية والتعليم أو على مستوى المدرسة نفسها.
- معالجة المعوقات التي تحول دون تطبيق تفعيل الدور الحقيقي لمديري المدارس، وتعترض سبل التطبيق في مدارس التعليم الابتدائي .
- تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها في المنطقة على حد علم الباحثين؛ لكونها تتبنى المشكلات الادارية في مدارس التعليم الابتدائي ومعوقاتها .
- وقد لا يتمكن مدير المدرسة من تحديد هذه العقبات بدقة. ومن هنا يمكننا اعتبار هذه الدراسة دليل للقائمين على الإدارة في ادارة التربية والتعليم والمدارس بمدينة حائل. بالإضافة إلى أن تلك الدراسة تسلط الضوء على بعض أهم معوقات الإدارة المدرسية في مدارس المنطقة، مع محاولة لطرح حلول عملية لهذه المعوقات من خلال خبرات مديري المدارس الابتدائية في الميدان أنفسهم.

**حدود البحث:**

الحدود الموضوعية: حيث اقتصر البحث على دراسة المعوقات الادارية التى تواجه مديري التعليم الابتدائي بمدينة حائل من حيث المحاور التالية:

- المعوقات المتعلقة بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي.
- المعوقات المتعلقة بالمصادر المالية والمرافق والتجهيزات
- المعوقات المتعلقة بالعلاقة بين المدرسة وادارة التعليم " وتتضمن اللوائح والتعميمات والقرارات التي تصل إلى المدارس عن طريق الادارات".
- المعوقات المتعلقة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي

الحدود الجغرافية (أو المكانية): سوف تقتصر الدراسة التعليم الابتدائي بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: سوف تطبق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ

الحدود البشرية: مديري مدارس التعليم الابتدائية بمنطقة حائل .

**مصطلحات البحث:**

المعوقات الإدارية:

ذكر ابن منظور الأنصاري (د.ت) معنى عوق بأنه": رجل عوق لا خير عنده ،والجمع أعواق وعاقه عن الشيء يعوقه عوقًا صدمه وحبسه ومنه التعويق وفي التنزيل" قد يعلم الله المعوقين منكم "والمعوقون قوم من المنافقين كانوا يثبطون أنصار النبي صلى الله عليه وسلم ويقصد بالمعوقات الإدارية في هذه الدراسة، أي محبط ومانع ومثبط أو أي قوى تؤثر سلبيًا على عمل مدير المدرسة الابتدائية وقد تعيق مدير المدرسة عن صنع القرارات الإدارية المدرسية اللازمة أو تجعله يصنع قرارًا إداريًا مدرسيًا غير سليم.

**الإطار النظري**

**الإدارة المدرسية وأهميتها:**

أصبحت الإدارة عملية من أهم العمليات التي تحدد نجاح وتطور المجتمعات الحديثة، ذلك في ظل التغيرات المتسارعة التي أثرت على طبيعة وأهداف وتوجهات تلك المجتمعات، فضلا عن تلك التطورات التكنولوجية والتقنية الحديثة التي انعكست على تشكيل الإدارة وأنماطها، مما أصبح من الضروري على القائمين لأعمال الإدارة ومهامها أن يواجهوا ذات التحدي من التنظيم البشري والعلاقات المتغايرة التي تظهر فيها وتسهيل علمية التعامل معها بعيدا عن التعقيد وحدوث المشكلات والمعوقات الإدارية والفنية في العمل المؤسسي، حيث أن أهم ما يميز الإدارة في النظم المجتمعية المختلفة ومنها الإدارة التربوية استخداماتها وتطبيقاتها لأساليب مستحدثة تتناغم مع التغيرات وميادين العمل المعرفية ومجالاتها المتسعة.

ومن منطلق أهمية الإدارة في نجاح النظم المختلفة فإننا نجد الإدارة المدرسية في الميدان التربوي التي تعد إحدى العناصر المهمة في نجاح وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في المؤسسات التربوية ومنها المدارس بدرجة من الكفاءة والفاعلية وبتحقيق درجة من العلاقات الإنسانية القائمة على تحقيق غايات التربية، حيث يوكل إليها صياغة الأهداف التنفيذية التي تعد مطلبا رئيسا في تحقيق الأهداف العامة للتعليم، كما تقوم على رسم الخطط وتحديد أساليب العمل وطرق تنفيذها لما ينسجم ويتناغم مع تلك الأهداف، فضلا عن تنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسي لمختلف أنشطتها وفعالياتها.

ونجد ان الإدارة المدرسية هي المسؤولية عن كل العاملين في المدرسة، وان هدفها تسهيل نظام العمل في المدرسة بشكل تتم فيه العمليات التربوية على وجه فعال(الابراهيم،٢٠١١م:١٤٠) . كما أشار إليها درادكة (٢٠٠٩م:٤٤) بعملية تخطيط وتنظيم وتنسيق لكل الأعمال التربوية والتعليمية التي تحدث داخل المدرسة أو خارجها تحت إشرافها من اجل تحقيق أهداف المدرسة.

وفي نفس السياق قدم اندرواس، وآخرون (٢٠١٢م:٢٩) عددا من التعريفات للإدارة المدرسية يمكن توضيحها بالاتي:

- بأنها مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم، فرديا كان أم جماعيا من اجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع.
- أنها تلك الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي " المدرسة" إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة.
- كما أشير إلى أن الإدارة المدرسية هي كل نشاط تتحقق من ورائه الأغراض التربوية تحقيقا فعالا ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية، وفق نماذج مختارة، ومحددة من قبل هيئات عليا أو هيئات داخل الإدارة المدرسية.
- كما أن الإدارة المدرسية تمثل حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد.
- كما أشير إلى الإدارة المدرسية بأنها العملية التي يتم من خلالها وصول المدرسة إلى أهدافها باستعمال أحسن الطرق في تفعيل القوى البشرية والموارد المتيسرة بأقل ما يمكن من الجهد والوقت والمال.

ومن هنا يمكن الإشارة إلى أن مفهوم الإدارة التربوية ومنها الإدارة المدرسية انبثق من خلال المفهوم العام للإدارة العامة الذي ظهر من أفكار ودراسات علماء الإدارة أمثال فريدريك تايلور، وهنري فايول، وهارنجتون اميرسون وهنري جانت وغيرهم من العلماء الذي أشار بعضهم أن الإدارة تعني المعرفة الصحيحة لما يراد أن يقوم به الأفراد، ثم التأكد من أنهم يفعلون ذلك بأحسن الطرق وارخص التكاليف، ومنهم من أشار إلى أنها عملية تنبؤ وتخطيط وتنظيم وإصدار الأوامر وتنسق العمل ومراقبة التنفيذ ( القريوتي،١٩٩٣م:١١).

كما أشار المغربي (٢٠٠٤م:٢٣٤) إلى أن عملية الاتصال وتفعيل دورها في الإدارة المدرسية تعد من المهام التي يجب أن يقوم بها المديرون والعمل على تفعيلها حيث أن المدير كقائد تربوي في المدرسة تتحدد علاقاته مع العاملين معه في المدرسة من خلال نقل الأفكار والآراء بينهم، ودرجة وضوح تلك المعلومات، إذ انه لا يمكن لنشاط جماعي أن يأخذ مكانته دون تبادل المعلومات الضرورية بصورة واضحة ودقيقة.

**أهمية الإدارة المدرسية:**

يرتبط نجاح المؤسسات على اختلاف ميادينها وتعدد إشكالها وتباين ظرفها في تحقيقها لأهدافها والمحافظة على مستوى التقدم والنجاح بوجود إدارة فعالة، فأهمية الإدارة تنبثق من كونها متطلبا رئيسيا لقيام المنظمة باستثمار ما لديها من موارد مادية وبشرية بغية تحقيق أهدافها المرجوة، هذا وما يقال عن أهمية الإدارة بالنسبة إلى المنظمة يمكن أن يقال أيضا للأفراد والجماعات والمجتمعات.

ويقول " تشارلس بيرد" بخصوص أهمية الإدارة بأنه ليس هناك موضوع أكثر أهمية من موضوع الإدارة، ذلك لان مستقبل الحضارة الإنسانية ذاتها يتوقف على قدرتنا على تطوير علم وفلسفة وطريقة ممارسة الإدارة (حامد،٢٠٠٨م: ٤١)

وأشار العردان ( ٢٠٠٧: ٤٩) إلى أن الإدارة المدرسية تأتي أهميتها من حيث أنها احد عوامل نجاح العملية التربوية، وأنها الوحدة الإدارية التربوية التي تتعامل مباشرة مع المعلم والطالب والمنهج والكتاب المدرسي، والمجتمع المحلي، وبالتالي فان نجاح العلمية التربوية مرهون إلى حد كبير بمدى قدرة الإدارة المدرسية وفاعليتها في تلبية احتياجات وميول المعلمين والمتعلمين والعاملين داخل المدرسة في إطار من الحرية المسئولة والتعاون المثمر. كما أضاف إلى أن أهمية الإدارة المدرسة تتمثل بالاتي:

- تحسين العملية التربوية التعليمية والرقي بمستوى أداء جميع العاملين في المدرسة.
- تقوية العلاقات والرابط بين أفراد إدارة المدرسة.
- تطوير إجراءات العمل الإداري داخل المدرسة.
- تحقيق ثقة العاملين في الإدارة وبين العاملين أنفسهم.
- الاستفادة من التطور التكنولوجي وتوظيفه في العمل الإداري بطريقة مناسبة.

حيث أكد ماهر (٢٠٠٦م: ١١) أن من الأهمية للإدارة المدرسية تحقيق درجة مميزة في استخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية، وخاصة توظيف التكنولوجيا وتقنية المعلومات في انجاز مهام ومسئوليات الإدارة.

وبمراجعة الأدب النظري حول أهمية الإدارة المدرسية فان للإدارة المدرسية دور مهم في تنمية ورعاية الطلاب الذين يعدون الركيزة الأساسية في العمل الإداري المدرسي، حيث تعمل على توفير ما يلزم من متطلبات ترتبط بالعملية التربوية التعليمية لتنمية معارف وقدرات ومواهب ومهارات الطلاب المختلفة،فضلا عن دورها الكبير في مواجهة المشكلات والقضايا التي تقود إلى تغير أفكار الطلاب وانحرافهم عن القيم والمعتقدات الفكرية السليمة (السميح، ٢٠٠٩م:٤١).

ونتيجة لأهمية الإدارة المدرسية فإنها تعد العملية التي تواجه المشكلات والمعوقات بأسلوب علمي لتحقيق الأهداف التربوية التعليمية، وتقييم الواقع ودراسته ووضع الخطط اللازمة للتطوير وتخطي العقبات والفجوات التي تعيق مسيرة الإدارة المدرسية، كما أنها تعمل على توفير الاحتياجات الحالية والمستقبلية التي تخلق مشكلة ومعضلات مستقبلية وخاصة عندما لا تتخذ الإدارة المدرسية الإجراءات اللازمة لها قبل ظهور تلك المشكلات.

وقد أكد الزهيري ونور الدين (٢٠١٠م: ١٣٢) أن مدير المدرسة يجب أن يتصف بعدد من الخصائص التي تميزه عن غيرة ومن تلك الخصائص ما يلي:

- توفر الصحة الجيدة جسميا ونفسيا، والاهتمام بمظهرة الشخصي والاعتناء به، مما تعطي تلك الخاصية نوع من القوة والتأثير على الآخرين وجذب ثقتهم فيه.
- قدرته على تكوين علاقات تكوين علاقات إنسانية نشيطة، والقيادة الديمقراطية الرشيدة.
- الميل نحو التجديد والتطوير المتمهل المدروس.
- القدرة على حسم الأمور والبت فيها بمعنى القدرة على اتخاذ القرارات السليمة والحكيمة، باعتبار أن عملية اتخاذ القرارات تمثل جوهر ومركز عملية الإدارة.

وبهذا الصدد فان هناك عدد من المهارات التي يجب على مدير المدرسة أن يمتلكها حتى يمتلك القدرة على الإدارة والتعامل مع متغيراتها ومستجداتها والمشكلات والمعوقات التي تواجهه في العمل، ومن تلك المهارات ما يلي:

المهارات الفنية: وتعني المام المدير بالمهارات والخبرات اللازمة للإجراءات الخاصة بتنفيذ الأعمال، خاصة النواحي التقنية، وتكتسب هذه المهارات بالدراسة والممارسة وعبر وسائل التدريب أثناء الخدمة ومن خلال الإشراف والتوجيه.

المهارات الانسانية: وتعني قدرة المدير والعاملين على التعامل مع بعضهم بعضا بطريقة تتسم بالتفهم والايجابية، خاصة في كيفية استخدام الحوافز المناسبة لتحريك الدوافع، وإشباع الحاجات والرغبات المختلفة في نفوس العاملين في المدرسة.

المهارات الفكرية أو التصورية:وتعني قدرية المدير والعاملين في التنظيم على التطوير والإبداع والابتكار والتجديد أثناء ممارستهم لأعمالهم، وتهدف هذه المهارة إلى الابتعاد عن الروتين والأساليب التقليدية في العمل، وكذلك التعامل مع الظروف غير الاعتيادية والمشكلات الإدارية المدرسية بطرق إبداعية.(الدوري،٢٠١٠م:٣٥)

**المعوقات الإدارية في الإدارة المدرسية:**

يعد وجود النظم في المجتمعات أمر ضروري ومنها النظم التربوية، التي تخضع لقوانين وتشريعات المجتمع ويتم إدارتها من تخطيط وتنظيم وتنسيق بما يتناغم مع معطيات المجتمع ومتغيراته العصرية، ومن هنا فان جميع النظم بإداراتها

تقع تحت طائلة المسائلة والتقييم لأعمالها، حيث نجد بان الإدارة المدرسية كنظام فرعي من النظم التربوية تسيطر عليها بعض العوامل المؤثرة على سير إعمالها، إذ انه بدون إدراك وفهم تلك العوامل والتخطيط لها والاستعداد لمواجهتها ستصبح تلك العوامل والمتغيرات من الصعوبات والمشكلات والمعضلات أمام تحقيق الإدارة المدرسية لأهدافها، ويمكن القول أيضا أن الإدارة التعليمية المدرسية بما أنها تتعامل مع مدخلات متعددة ومتغايرة بعض الشيء، فضلا عن اتساع مجالات وميادين عملها واهتماماتها في العصر الحالي فأنها غالبا ما تعاني من مشكلات وعقبات مختلفة تعيق مسيرتها نحو الأهداف.

فالإدارة المدرسية تقف أمام الكثير من المشكلات والعقبات التي ليس فقط تنبثق عن التغيرات الداخلية والخارجية بل من عوامل داخلية في المدرسة، حيث أكد اللوزي (٢٠٠٣م:٨٥) إلى أن الإدارة المدرسية وغيرها من أنواع الإدارات تواجه معوقات تنظيمية يسببها حجم المؤسسة التعليمية وضخامة هيكلها التنظيمي الذي تعيش فيه المؤسسة.

ومن المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية فقد ذكر درادكة (٢٠٠٩م: ٥٥) عدد من تلك المشكلات تمثلت بالاتي:

- عدم توفر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة للعمل المدرسي.
- عدم وضوح لبعض النظم واللوائح المنظمة لعمل الإدارة المدرسية.
- المركزية التي تستدعي مراجعة الإدارة التربوية العليا وأجهزة الوزارة للبت في العديد من الأمور المادية والتقنية.
- زيادة النزعة التسلطية أو الدكتاتورية في الأساليب الإدارية في الإدارة المدرسية،
- ضعف اتباع مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات المنظمة للعمل الإداري على مستوى المدرسة.

وقد أضاف العردان (٢٠٠٧م:٤٤) عدد من المشكلات والعقبات التي تواجه الإدارة المدرسية وتمثلت في الأتي:

- اتباع النمط التقليدي والروتين في متابعة سير العمل داخل الإدارات دون اللجوء إلى للتطوير.
- الفشل في التخطيط للعمل الإداري داخل الإدارة.
- قلة التنوع في أساليب الإشراف من زيارات وورش عمل واجتماعات.
- عدم تنظيم الوقت وحسن توزيعه بين المهام الإدارية والمهام الرقابية.
- ضعف تنسيق العمل بين الإدارة المدرسية والوزارة.
- ضعف الخلفية الثقافية والاجتماعية لبعض مديري المدارس.

- التسلط في العمل وعدم إعطاء العاملين فرصة للمشاركة في إدارة العمل.

كما يواجه مديري المدارس في إدارتهم للمدرسة مشكلات ذات بعد خارجي وداخلي من حيث الأهداف المتغيرة للمجتمع التي تنعكس على التغيير في أهداف النظام التعليمي ككل وبالتالي تنعكس على الإدارة المدرسية وأهدافها،فضلا عن المشكلات الاقتصادية في المجتمع أو حتى على مستوى العالم والأقاليم مما تؤثر سلبا على الإدارة المدرسية وتخلق لها بعض المشكلات التي ترتبط بتوفير ما يلزم للعمل التربوي داخل المدرسة. كما أن من غايات الأنظمة التربوية تعزيز الكفاية والفعالية للنظام التعليمي وإتاحة فرص التعليم للجميع، وهذا بدورة يعد مشكلة تحتاج إلى اتخاذ الإجراءات اللازمة من مديري المدارس إلى جانب الإدارة الوسطى والعليا لتحديد الاحتياجات المطلوبة للعملية التربوية التعليمية من المعلمين والإداريين ، وتوفير المباني والتجهيزات المدرسية لمواجهة التدفق السنوي من الطلاب إلى المدارس والمتزايد. (غنيمة،٢٠٠٩م:٤٨٨)

ويعرض الباحث من خلال خبرته في الميدان التربوي أن هناك العديد من المعوقات التي تقف أمام انجاز مديري المدارس لمهامهم الإدارية ومن تلك المعوقات ما يلي:

- تكرار غياب وتأخر بعض المعلمين عن الحضور في الصباح لأسباب مختلفة.
- تفريغ بعض المعلمين أثناء الدوام الرسمي، مما يؤدي ذلك إلى تدني مستوى العلمية التعليمة وسوء العلاقات التنظيمية بين المعلمين في المدرسة نتيجة تفريغ البعض منهم من العمل التعليمي وخاصة إذا كانت غايات ذلك تعود إلى إبعاد شخصية.
- تكدس التلاميذ في الفصول، مما ينعكس ذلك على المستوى التحصيلي للطلاب، فضلا عن عدم تمكن المعلمين من استخدام التقنيات التعليمية في الغرف الصفية، وعدم قدرة المعلم من تحقيق عملية التقويم لجميع الطلاب للتحقق من أهداف العملية التعليمية.
- قلة المتخصصين في مجال معين وإسناد تدريس بعض المواد لمعلمين غير المتخصصين، حيث تتفق هذه المشكلة مع الأطر النظرية في المجال الإداري الذي يشير إلى أن مبدأ التخصص من عوامل نجاح العمل الإداري وتحقيق غاياته وأهدافه، باعتبار أن المعلم الذي يقوم على تدريس مادة بعيدة عن تخصصه يؤدي إلى ضعفه في تحقيق كفاءة وفعالية التدريس التي تنعكس مباشرة على مستوى الطلاب.
- عدم توفر البيئة المدرسية الكافية لممارسة الأنشطة اللامنهجية في المدرسة.
- عدم تجاوب أولياء أمور التلاميذ مع المدرسة.

- مشكلة التأخر الصباحي للطلاب، التي تنبثق عن ضعف تفعيل وتطبيق لائحة السلوك والمواظبة التي قد تحد من تلك المشكلة، فضلا عن عدم توجه الإدارة المدرسية بدراسة هذه المشكلة بطرق علمية تخرج بنتائج حقيقية لحلها.
- كثرة استئذان المعلمين خلال اليوم الدراسي، نتيجة النمط الإداري المستخدم وضعف وتساهل المدير مع المعلمين.
- كثرة التعاميم الواردة من إدارة التعليم، التي تربك الإدارة في تنفيذ مهامها، وتشغل المعلمين عن أدوارهم الحقيقية في المدرسة.
- وجود فجوة بين مكاتب التربية والتعليم وإدارات المدارس.
- مشكلة المعلم كبير السن، الذي قد تنخفض قدرة عطائه ودافعية للعمل، وعدم اهتمامه بالمستجدات التي ترفع من مستوى المعلم وفقا لمعطيات التغيير والتطوير الحديثة، واتباعه وتمسكه بالطرق التقليدية.
- عدم توفر الدافعية لدى بعض المعلمين في العمل التربوي نتيجة قلة الحوافز والمكافآت.
- قلة استخدام الوسائل التعليمية،لضعف بعض المعلمين في توظيفها في العملية التعليمة.
- معوقات ومشكلات الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية.

**الدراسات السابقة:**

دراسة الطلحي ،( ١٤١٤هـ ) وعنوانها أبرز المشكلات الإدارية والتعليمية التي. تواجه مديري ومديرات المدارس المتوسطة النهارية بمدينة الطائف. وهـــدفت الى التعرف على أبرزالمشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه مديري ومديرات المدارس المتوسطة النهارية بمدينة الطائف من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس المتوسطة .وكانت أهم النتائج : المشكلات الإدارية: كثرة الأعمال الكتابية التي يقوم بها مدير المدرسة . التأخر في سد الشواغر من المدرسين والموظفين . والمشكلات التعليمية: ضيق مباني بعض المدارس . إنخفاض المستوى العلمي للطلاب . ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة

دراسة العاجز (٢٠٠١) عنوانها المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في التعليم الأساسي بمحافظات غزة. وعلاقتها ببعض المغيرات. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظات غزة ، والتي تحول دون أداء عملهن على الوجه المطلوب . وشملت عينة الدراسة ( ٩٥ ) خمسًا وتسعين مديرة من مديرات المرحلتين الابتدائية والإعدادية والتابعة للوكالة وللسلطة الوطنية بواقع (٥٠ )مديرة من مدارس الوكالة و ٤٥ مديرة من مدارس الحكومة وتمثل هذه نسبة ٥٣% من مجتمع الدراسة ٢٠٠٠ ، واستخدم الباحث استبانة بالطريقة العشوائية البسيطة، للعام الدراسي

١٩٩٩مكونة من ٥٤ فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي :مشكلات خاصة بالنظام وإدارة شؤون الطالبات، ومشكلات خاصة بأعضاء هيئة التدريس، ومشكلات خاصة بالإدارة المركزية ، وأخيرا مشكلات مرتبطة بالهيئة الإدارية بالمدرسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات شيوعا في مجال النظام المدرسي هي السلوك العدواني لدى الطالبات خلال الفسحة، كما بينت الدراسة أن أكثر المشكلات شيوعا في مجال مشكلات أعضاء هيئة التدريس هي عدم إنجاز بعض المعلمين والمعلمات الأعمال الموكلة إليهم في الوقت المحدد. وأوصت الدراسة بقيام السلطة المشرفة بتوفير كل ما يلزم الإدارة المدرسية من غرف دراسية وساحات وملاعب ومختبرات ومعلمات متخصصات.

دراسة الشمري ١٤٢٥ بعنوان المشكلات الادارية والفنية التي تواجه مديرات مدارس البنات الحكوميه بمدينة حائل من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات، تعد الادارة المدرسية احد المقومات الرئيسية في العملية التعليمية والتي يقع على عاتقها مسؤلية تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق الاهداف التعليمية الا ان ادارة المدرسة تعترضها العديد من المشكلات التي تحد من قيام مديري المدارس بمسؤلياتهم الادارية والفنية ومعالجة هذه المشكلات يستدعي تشخيصها بصوره علميه. وبناءا على ذلك فقد هدفت هذه الدراسة الى التعرف على المشكلات الادارية والفنية التي تواجه مديرات مدارس البنات الحكومية في مدينة حائل وذلك من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات.ومعرفة الفروق ان وجدت في وجهات نظر افراد الدراسه ازاء هذه المشكلات الادارية والفنية التي تواجه مديرات مدارس البنات الحكومية في حائل وذلك باختلاف متغيرات ( الوظيفه والمؤهل العلمي والخبره )، حيث اشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين استجابات افارد عينةالدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي والخبرة العملية.

دراسة الرحيلي ( ٢٠٠٣م ) وعنوانها مشكلات المعلمين التي يواجهها مديرو المدارس في محافظة حفر الباطن . وهدفت الى التعرف على مشكلات المعلمين التي يواجهها مديرو المدارس في محافظة حفر الباطن .وكانت أهم النتائج : أن أكثر مشكلات المعلمين الإدارية التي يواجهها مديروالمدارس هي : إلحاح المعلم في طلب الانصراف مبكراً يوم الأربعاء للسفر. كثرة الإجازات الاضطرارية للمعلم . وأن أكثر مشكلات المعلمين الفنية التي يواجهها مديرو المدارس هي : عدم استقرار المعلم في مدرسته بسبب طلبه النقل . ضعف مشاركة المعلم في الأنشطة غير الصفية . وأن أكثر مشكلات المعلمين الاجتماعية التي يواجهها مديرو المدارس هي : ضعف دور المعلم في توعية الطلاب بكيفية التعامل الإيجابي مع التحديات الثقافية مثل الانترنت والفضائيات . وضعف دور المعلم في تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

دراسة بانده (٢٠٠٩) وعنوانها المعوقات والمشكلات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمكة المكرمة ومدى تأثيرها على العمل الإداري في المرحلة الابتدائية ، هدفت هذه الدراسة إلى حصر أهم المعوقات والمشكلات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمكة المكرمة ومدى تأثيرها على العمل الإداري في المرحلة الابتدائية ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج في مجال الإدارة المدرسية بصفة عامة وفيما يخص بالمعوقات التي تواجه مديري المدارس بصفة خاصة، وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: فيما يخص الصعوبات والمعوقات التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمكة المكرمة والمرتبطة بالمنهج المدرسي . وفيما يخص الصعوبات والمعوقات التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمكة المكرمة والمرتبطة بالوسائل التعليمية. وفيما يخص الصعوبات والمعوقات التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمكة المكرمة والمرتبطة بالنشاط المدرسي. وفيما يخص الصعوبات والمعوقات التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمكة المكرمة والمرتبطة بالطلاب والصعوبات والمعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة والمتعلقة بالاختبارات.

دراسة الدوسري(٢٠٠٩) وعنوانها معوقات الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس الحكومية ( بنين) بمحافظة الخبر بالمملكة العربية السعودية. ولقد هدفت تلك الدراسة لتحقيق عدد من الأهداف الاتية : التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام ( بنين ) في محافظة الخبر بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية . اقتراح مجموعة من الحلول الإجرائية التي تساعد هؤلاء المديرين على التغلب على تلك المعوقات وتوصلت الدراسة ما يلي: أن مديري المدارس الحكومية ( بنين ) بمحافظة الخبر لديهم معوقات فيما يخص الإدارة المدرسية بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية بلغت ( ٧٢,٩٩ % ) . أن مديري المدارس الحكومية ( بنين ) بمحافظة الخبر لديهم معوقات تتعلق بالعلاقة بين المدرسة وإدارة التربية والتعليم جاءت في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية بلغت( ٧٥,٣٣ % ) .

دراسة عابد(١٤٢٩) بعنوان اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في مملكة البحرين. ولقد هدفت الدراسة إلى : التعرف على واقع المساءلة التربوية في مدارس المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين . التعرف اتجاهات مدراء المدارس الابتدائية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في مملكة البحرين. التعرف على أثر متغيرات كلٍ من : الجنس، و الخبرة، و نوع المؤهل العلمي، والخلفية الأكاديمية للمدير على اتجاهاتهم نحو المساءلة في الإدارة التربوية بمملكة البحرين. التعرف على مقترحات أفراد عينة الدراسة حول تطوير النظام الحالي للمساءلة التربوية بمملكة البحرين . ولقد أسفرت الدراسة عن نتائج عديدة ،

أهمها ما يلي : توفر بعض الإجراءات التي تنطوي تحت مفهوم المساءلة، والتي تمثل واقعاً ملموساً من خلال مطالبة الإدارة التعليمية إدارات المدارس بتزويدها بنتائج التحصيل الدراسي ، وهي هدف أساسي تسعى إليه المساءلة التربوية من خلال تقصي الحقائق و الأسباب التي لها صلة بنتائج التحصيل الدراسي للطلبة، كذلك وضع أدوات تتضمن معايير موضوعية تستهدف التخفيز والتشجيع على الإبداع، و تحسين الأداء التعليمي المتميز، وهو الهدف الأسمى الذي ترمي إليه المساءلة التربوية، إلى جانب إعداد تقارير من قبل رؤساء المناطق التعليمية توضح جوانب القوة والضعف لكل إدارة مدرسية، والمتابعة التي تحرص عليها إدارة التعليم الابتدائي المتمثلة في تولي مجموعة من المختصين التربويين متابعة سير الامتحانات بالمدارس، للاطلاع على الأساليب التقويمية المتبعة، ولكن كل تلك الإجراءات لا تخرج عن كونها متابعة روتينية لا ترقى بأن تكون مساءلة حقيقية . وهذا يعيدنا إلى وجوب نظام للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم، يحدد أعمال ومهام ومسؤوليات جميع أفراد مدخلاته . وجود اتجاهات أيجابية عالية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية نحو المساءلة في الإدارة التربوية بمملكة البحرين ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاتجاهاتهم (٤,٠٣ ) وبنسبة عالية بلغت ( ٨٠,٧٢ % ) ، حيث أظهرت استجابة المديرين توافقاً عالياً مع المساءلة و دلالاتها ما يعكس أهمية نظام المساءلة ومدى تأثيره على سلوك مدير المدرسة، والارتقاء بالأداء الفني له، وتحسين فاعلية المدرسة كمؤسسة تربوية حيث إنها الوسيلة الأنجع لتحسين نوعية التعلم؛ مما يساعد في تحقيق الأهداف المتوقعة من الإدارة المدرسية، ويعزز العمل المؤسسي فيها من خلال توظيف واستغلال الإمكانيات المُثلى لتحقيق التطور الكمي والنوعي.

دراسة الحازمي (١٤٣٠) بعنوان المعوقات التي تعترض أداء إدارة المدرسة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة. ولقد هدفت الدراسة : معرفة المعوقات التي تعترض أداء إدارة المدرسة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة. معرفة المعوقات من ناحية الجوانب المالية والتجهيزات. معرفة المعوقات من ناحية علاقة المدرسة بالمجتمع وكان من نتائجها: درجة تأثير معوق التنظيم الإداري على مديري المدارس هي درجة متوسطة. درجة تأثير معوق الجوانب المالية على مديري المدارس هي درجة عالية. درجة تأثير معوق المجتمع على مديري المدارس هي درجة عالية.

**منهج البحث وإجراءاته:**

أولا: منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منه وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها". كما يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة

كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبراً كيفياً أو تعبيراً كمياًكما يقوم هذا المنهج على تحليل البيانات للوصول إلى النتيجة النهائية للدراسة التي استخدم المسح فيها ، (العساف،١٩٩١: ٩١)
وقد اختار الباحث هذا المنهج (المنهج الوصفي) لكونه ملائماً لطبيعة البحث وتحقيق أهدافه، وحتى يمكن الوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات مديري المدارس الابتدائية الحكومية حول المعوقات التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم

ثانيا: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع مديري المدارس للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل، حسب مكاتب التربية والتعليم ، والبالغ عددهم (٩٠) مديرا، كان من بينهم (٤٧ ) مدير من مكتب الجنوب، و(٤٣) مديرا من مكتب الشمال والجدول رقم (٣-١) يبين ذلك.

جدول رقم (٣-١)
توزيع مديري المدارس الابتدائية في مدينة حائل على مكاتب التربية والتعليم.

| م | المركز | العدد | النسبة % |
|---|---|---|---|
| ١ | مكتب الجنوب | ٤٧ | ٥٢% |
| ٢ | مكتب الشمال | ٤٣ | ٤٨% |
| المجموع | | ٩٠ | ١٠٠% |

ثالثا: عينة البحث:

نظرًا لإمكانية تطبيق أداة البحث على جميع أفراد المجتمع من مديري المدارس الابتدائية في مدينة حائل ، قام الباحث باستخدام أسلوب الحصر الشامل والذي يعني ( دراسة جميع أفراد المجتمع دون اللجوء إلى أخذ عينة ) وبعد جمع الاستبيانات، بلغ مجموع الاستبيانات المستكملة التي أدخلت في عملية التحليل الإحصائي (٩٠) استبانه مما تمثل نسبة (١٠٠%) من المجتمع الكلي. والجدول رقم (٣-٢) يوضح عدد الاستبيانات الموزعة، والمستكمل منها، والنسبة المئوية من العدد الموزع ومن مجتمع الدراسة الكلي :

جدول(٣-٢)

توزيع أفراد عينة البحث والاستبيانات الموزعة، والمستكمل منها، والنسبة المئوية

| مكاتب التربية | عدد المجتمع الأصلي | العدد الموزع | النسبة من المجتمع % | العدد المستكمل | النسبة من المجتمع % |
|---|---|---|---|---|---|
| مكتب الجنوب | ٤٧ | ٤٧ | ١٠٠% | ٤٧ | ١٠٠% |
| مكتب الشمال | ٤٣ | ٤٣ | ١٠٠% | ٤٣ | ١٠٠% |

خصائص عينة البحث وفقا لمتغيراتها:

قام الباحث باستخراج توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغيراتها المتمثلة المؤهل العلمي، والخبرة العملية، والتي يمكن توضيحها على النحو الآتي:

١- توزيع عينة البحث وفقا لمتغير المؤهل العلمي:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي كما تبينه النتائج بجدول (٣-٣).

جدول رقم (٣-٣)

توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير المؤهل العلمي

| م | متغير المؤهل العلمي | العدد | النسبة % |
|---|---|---|---|
| ١ | بكالوريوس فما دون | ٧٩ | ٨٨% |
| ٢ | أعلى من بكالوريوس | ١١ | ١٢% |
| المجموع | | ٩٠ | ١٠٠% |

يبين الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة من المديرين للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل وفقا لمتغير المؤهل العملي، حيث كان عدد من مؤهلهم ( بكالوريوس فما دون) (٧٩) مديرا، بنسبة مئوية بلغت (٨٨%) من العينة الكلية، وكان عدد من مؤهلهم ( أعلى من بكالوريوس) ( ١١) مديرا بنسبة مئوية بلغت (١٢%) من العينة الكلية.

٢- توزيع عينة البحث وفقا لمتغير الخبرة العملية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الخبرة العملية كما تبينه النتائج بجدول (٣-٤).

جدول رقم (٣-٤ )

توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير الخبرة العملية

| م | متغير الخبرة العملية | العدد | النسبة % |
|---|---|---|---|
| ١ | أقل من ٥ سنوات | ١٩ | ٢١% |

| ٢ | من ٥- ١٠ سنوات | ٤٦ | ٥١% |
|---|---|---|---|
| ٣ | أكثر من ١٠ سنوات | ٢٥ | ٢٨% |
| | المجموع | ٩٠ | ١٠٠% |

يبين الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة من المديرين للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل وفقا لمتغير الخبرة العملية، حيث كان عدد من خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) (١٩) مديرا بنسبة مئوية بلغت (٢١%) من العينية الكلية، وكان عدد من خبرتهم ( من ٥ إلى - ١٠ سنوات) (٤٦) مديرا بنسبة مئوية بلغت (٥١%)، بينما كان عدد من خبرتهم (أكثر من ١٠ سنوات) (٢٥) مديرا، بنسبة مئوية بلغت (٢٨%)، من العينة الكلية للبحث.

رابعا: أداة البحث:

بناءا على منهجية البحث الحالية التي تتبع المنهج الوصفي تم بناء وإعداد أداة لقياس لمعرفة المعوقات الإدارية التي تواجه المديرين في مدارس مدينة حائل الابتدائية، وذلك من خلال مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث تكونت الأداة (الاستبانة) من ( ٦٧) فقرة موزعة على المحاور الآتية:

- محور المعوقات الإدارية، وله (١٤ فقرة).
- محور المعوقات الفنية ، وله (١٣ فقرة).
- محور المعوقات المادية ، وله (١١ فقرة).
- محور المعوقات الشخصية ، وله (١٠ فقرات).
- ومحور سبل التغلب على المعوقات الإدارية ، وله ( ١٩فقرة)

وقد تم تنظيم هذه الفقرات للاستجابة عليها من أفراد عينة الدراسة من المديرين وفقاً لتدرج "ليكرت" الخماسي على النحو الآتي: ( عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) والتي تأخذ القيم التالية على التوالي (١،٢،٣،٤،٥). وقد تم اعتماد درجة التقدير وفقا للتقسيم التالي:

- من ١ إلى أقل من ١,٨ تمثل درجة منخفضة جدا.
- من ١,٨ إلى أقل ٢,٦ تمثل درجة منخفضة.
- من ٢,٦ إلى أقل ٣,٤ تمثل درجة متوسطة.
- من ٣,٤ إلى أقل ٤,٢ تمثل درجة عالية.
- من ٤,٢ إلى ٥ تمثل درجة عالية جدا.

صدق أداة البحث:- اتبع الباحث لتحقيق صدق الأداة طريقة الصدق الظاهري، وطريقة صدق الاتساق الداخلي، على النحو الآتي:

١-: الصدق الظاهري:

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث ، فقد تم عرض فقرات الأداة على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص، والذين لهم صلة بموضوع الدراسة، وذلك لتقدير مدى تمثلها وقياسها للصفة المراد قياسها.حيث بلغ عدد المحكمين (١١) محكما ( ملحق رقم (٢) في مجال التربية والتعليم،وأساتذة الجامعات ( جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة حائل) على اختلاف مراتبهم العلمية والأكاديمية في الجامعة، وذلك بهدف تحقيق ما يلي:

١. التأكد من صدق محتوى الاستبانة من حيث ملائمة العبارات المستخدمة ومدى صلاحيتها لقياس ما صيغت الاستبانة من أجله.
٢. التأكد من شمول أسئلة وفقرات الاستبانة وتغطيتها جميع نقاط الدراسة.
٣. التأكد من سلامة صياغة أسئلة وفقرات الاستبانة ووضوحها وعدم تكرارها.

وفي ضوء ذلك فقد تم الأخذ بالمقترحات والتعديلات اللازمة حول فقرات ومجالات الاستبانة، التي اتفق عليها أكثر أعضاء لجنة التحكيم، ونتيجة لذلك الإجراء فقد تكونت أداة الدراسة من (٦٧) فقرة موزعة على أربعة محاور لتحديد المعوقات الإدارية التي يواجهها مديري المدارس الابتدائية في مدينة حائل، وحور سبل التغلب عليها.

٢-: صدق الاتساق الداخلي:

وتم هنا حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي له ، وكذلك حساب معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية الاستبانة والتي نتجت عن تطبيق الاستبانة على عينة مبدئية بلغ عدد أفرادها(٢٥) فردا من أفراد عينة البحث. ويوضح الجدولين التاليين معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجالها الذي تنتمي إليه (٣-٥) ودرجة كل مجال والدرجات الكلية الاستبانة جدول(٣-٦):

جدول رقم ( ٣-٥)

معاملات الارتباط للاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للمحور.

| المعوقات الإدارية | | المعوقات الفنية | | المعوقات المادية | | المعوقات الشخصية | | سبل التغلب على المعوقات | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
| ١- | ٠,٧٥** | ١- | ٠,٧٦** | ١- | ٠,٦٦** | ١- | ٠,٧١** | ١- | ٠,٨٧** |
| ٢- | ٠,٦٣** | ٢- | ٠,٨٥** | ٢- | ٠,٥٥* | ٢- | ٠,٨٩** | ٢- | ٠,٧٧** |
| ٣- | ٠,٨١** | ٣- | ٠,٦٦** | ٣- | ٠,٧٥** | ٣- | ٠,٦٥** | ٣- | ٠,٨٢** |
| ٤- | ٠,٦٦** | ٤- | ٠,٩٠** | ٤- | ٠,٨٣** | ٤- | ٠,٧٢** | ٤- | ٠,٦٧** |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥- | ٠,٧٦** | ٥- | ٠,٧٥** | ٥- | ٠,٦٦** | ٥- | ٠,٨٧** | ٥- | ٠,٧٨** |
| ٦- | ٠,٨٧** | ٦- | ٠,٨٣** | ٦- | ٠,٩١** | ٦- | ٠,٦٩** | ٦- | ٠,٨٠** |
| ٧- | ٠,٩٠** | ٧- | ٠,٨١** | ٧- | ٠,٨٤** | ٧- | ٠,٨٨** | ٧- | ٠,٩١** |
| ٨- | ٠,٦٩** | ٨- | ٠,٦٢** | ٨- | ٠,٨٠** | ٨- | ٠,٨١** | ٨- | ٠,٨٩** |
| ٩- | ٠,٧٧** | ٩- | ٠,٧٤** | ٩- | ٠,٧١** | ١٠- | ٠,٧٧** | ٩- | ٠,٨٢** |
| ١٠- | ٠,٨٣** | ١٠- | ٠,٩٠** | ١٠- | ٠,٧٣** | | | ١٠- | ٠,٧٦** |
| ١١- | ٠,٧٩** | ١١- | ٠,٨٢** | ١١- | ٠,٧٦** | | | ١١- | ٠,٧٤** |
| ١٢- | ٠,٨٤** | ١٢- | ٠,٦٩** | | | | | ١٢- | ٠,٦٩** |
| ١٣- | ٠,٩١** | ١٣- | ٠,٧٧** | | | | | ١٣- | ٠,٨٥** |
| ١٤- | ٠,٦٨** | | | | | | | ١٤- | ٠,٨٥** |
| | | | | | | | | ١٥- | ٠,٧٦** |
| | | | | | | | | ١٦- | ٠,٧٣** |
| | | | | | | | | ١٧- | ٠,٨٣** |
| | | | | | | | | ١٨- | ٠,٧٨** |
| | | | | | | | | ١٩- | ٠,٦٩** |

** دلالة عند مستوى (٠,٠١)

يوضح الجدول السابق أن جميع فقرات الأداة دالة إحصائيا. حيث جاءت فقرات الأداة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) باستثناء فقرة واحدة في محو المعوقات المادية وهي فقرة رقم (٢) حيث جاءت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وجميع الفقرات جاءت وفق قيم تراوحت ما بين (٠,٥٥-٠,٩١) وذلك مؤشرا لصدق فقرات الأداة.

كما قام الباحث بحساب الاتساق بين المحاور والدرجة الكلية لأداة البحث وفق معامل ارتباط بيرسون، والجدول رقم (٣-٦) يبين نتائج ذلك.

جدول رقم (٣-٦)

معاملات الارتباط للاتساق الداخلي بين كل محور والأداة ككل

| م | محاور البحث | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| ١ | المعوقات الإدارية | ٠,٩٥** |
| ٢ | المعوقات الفنية | ٠,٩٥** |
| ٣ | المعوقات المادية | ٠,٩٣** |
| ٤ | المعوقات الشخصية | ٠,٨٨** |
| ٥ | سبل التغلب على المعوقات الإدارية | ٠,٩٠** |

** دلالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للأداة التي ينتمي إليها المحور هي قيم عالية ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)،

حيث تتراوح قيم معاملات الارتباط للمحاور بالدرجة الكلية للأداة ما بين (٠,٨٨-٠,٩٥)

ثبات أداة البحث:

للتحقق من ثبات أداة البحث فقد قام الباحث باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ للتعرف على قيمة معامل ثبات أداة البحث المتعلقة بمحاور المعوقات، وسب التغلب عليها، حيث بلغ معامل ثبات الادارة (٠,٩٦ ) ، والجدول رقم (٣-٧) يوضح قيم معامل الثبات.

جدول رقم (٣-٧)

معاملات الثبات لمحاور المعوقات الإدارية والأداة ككل.

| محاور البحث | قيمة ألفا كرونباخ |
|---|---|
| المعوقات الإدارية | ٠,٩٣ |
| المعوقات الفنية | ٠,٨٤ |
| المعوقات المادية | ٠,٩٠ |
| المعوقات الشخصية | ٠,٨٦ |
| المعوقات ككل | ٠,٩٦ |
| سبل التغلب على المعوقات الإدارية | ٠,٩٠ |

يبين جدول (٣-٧) أن جميع قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة كانت قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٨٤ – ٠,٩٣) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٦)، كما أشارت النتائج إلى أن قيمة معامل الثبات لمحور سبل التغلب على المعوقات الإدارية (٠,٩٠) وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

**عرض نتائج البحث ومناقشتها:**

أولا: نتائج ومناقشة السؤال الأول:

ما المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات ولكل محور من محاور البحث وفقا لاستجابات المديرين على المعوقات الإدارية، وتم ترتيبها تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية. والجداول رقم ("٤" ٤-١) توضح نتائج ذلك

جدول رقم (٤-١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث وفقاً لفقرات محور المعوقات الإدارية.

| الرقم | الرتبة | نص الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ١ | كثرة الأعباء والمهام الموكلة إلى مدير المدرسة. | ٤,٣٢ | ١,٠١ | عالية جدا |
| ١٤ | ٢ | ضعف التنسيق والتواصل بين إدارة التعليم والمدرسة. | ٤,١٥ | ١,٠٩ | عالية |
| ٨ | ٣ | كثرة القيود الإدارية التي تمنع المديرين من الإبداع في أداء مهامهم الوظيفية. | ٤,٠٨ | ١,٠٨ | عالية |
| ١٢ | ٤ | ضعف مهارات المديرين في اتخاذ القرارات. | ٣,٧٤ | ٠,٩٤ | عالية |
| ٧ | ٥ | الإخفاق في عملية الاتصال بين العاملين في المدرسة. | ٣,٦٥ | ١,١٥ | عالية |
| ٦ | ٦ | ضعف مهارات التخطيط لدى المدير داخل المدرسة. | ٣,٦٣ | ١,١١ | عالية |
| ٢ | ٧ | قلة انتظام المعلمين في المدارس النائية | ٣,٥٦ | ١,٠٤ | عالية |
| ٣ | ٨ | تضارب تعاميم الأقسام التعليمية بالإدارة الموجهة للمدارس. | ٣,٥٥ | ١,٢٧ | عالية |
| ١ | ٩ | نقص الكادر الإداري المعاون لمدير المدرسة. | ٣,٥٣ | ١,٠٨ | عالية |
| ١٠ | ١٠ | اتباع نظام المركزية في الإدارة التعليمية . | ٣,٥٠ | ١,٠١ | عالية |
| ١١ | ١١ | غموض معايير تفويض الصلاحيات لمدير المدارس من قبل الإدارة العليا. | ٣,٤٦ | ٠,٩٦ | عالية |
| ١٣ | ١٢ | تعدد الجهات الرقابية على أعمال المدرسة. | ٣,٣٤ | ١,١٣ | متوسطة |
| ٩ | ١٣ | إرباك مديري المدارس بالتغييرات الإدارية من قبل إدارة التعليم والوزارة. | ٣,١٣ | ١,٢٤ | متوسطة |
| ٤ | ١٤ | غياب مبدأ المحاسبية مع المعلمين المقصرين فنيا. | ٢,٨٤ | ١,٣٥ | متوسطة |
| | | المجموع الكلي | ٣,٦١ | ١١,٧١ | عالية |

يبين الجدول السابق ترتيب الفقرات لمحور المعوقات الإدارية حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث. حيث توضح النتائج أن فقرة واحدة مثلت الدرجة العالية جدا والتي تنص على كثرة الأعباء والمهام الموكلة إلى مدير المدرسة وبلغ متوسطها الحسابي (٤,٣٢) وفق انحراف معياري بلغ (١,٠١)، كما مثلت ثلاثة فقرات الدرجة المتوسطة ونصهما على التوالي " تعدد الجهات الرقابية على أعمال المدرسة " وحصلت على متوسط حسابي (٣,٣٤) وفق انحراف معياري بلغ (١,١٣) ونص الفقرة الثانية " إرباك مديري المدارس بالتغييرات

الإدارية من قبل إدارة التعليم والوزارة" وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,١٣) وفق انحراف معياري بلغ (١,٢٤)، ونص الفقرة الثالثة " غياب مبدأ المحاسبية مع المعلمين المقصرين فنيا" وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٨٤ ) وانحراف معياري بلغ (١,٣٥) بينما مثلث عشرة فقرات الدرجة العالية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٨٤-٤,٣٤) . كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال بلغ (٣,٦١) وفق انحراف معياري بلغ (١١,٧١) وهو يمثل الدرجة العالية.

ويفسر الباحث نتيجة الفقرة التي تحصلت على أعلى متوسط حسابي على أن من أكثر المعوقات الإدارية التي تقف أمام المديرين هي زيادة أعبائهم ومهامهم التي يقومون بها، وان زيادة الأعباء والمهام غالبا ما تؤدي إلى استنزاف طاقات المديرين وعدم رضاهم عم العمل وضعف دافعيتهم لانجاز العمل والإبداع فيه، كما يؤدي ذلك إلى وقوع المديرين في الكثير من الأخطاء الإدارية.

كما يفسر الباحث نتيجة تلك الفقرات التي حصلت على اقل المتوسطات الحسابية إلى أن تعدد الجهات الرقابية غالبا ما يؤدي إلى عدم قدرة المديرين على اتخاذ القرارات التي ترضي تلك الجهات المختلفة، وهذه ما ينعكس على إرباك المديرين في إعمالهم الإدارية وانجازها وهي الفقرة الثانية التي حصلت على متوسط حسابي متدني، وان ذلك ينعكس أيضا على عدم محاسبة المعلمين فنيا لانشغال المديرين في أعمال إدارية ترضي الجهات العليا المسئولة.

ويعزو الباحث تلك النتيجة بصورة عامة إلى أن المعوقات الإدارية وتزايدها تعيق المديرين على تحقيق أهدافهم السامية التي تتمثل بإدارة عملية التربية والتعليم في المدرسة ومتابعة أمورها، والعمل على التطوير والإبداع لما يرفع من مستوى العملية التربوية التعليمية في الميدان التربوي المتمثل بالمدرسة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة من نتيجة دراسة (الطليخي،١٤١٤هـ) ونتائج دراسة (باندة،٢٠٠٩م) التي أشارت كل منها إلى إن من معوقات الإدارة المدرسية التي يواجهها مديري المدارس هي المعوقات والمشكلات الإدارية.

جدول رقم (٤-٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لفقرات محور المعوقات الفنية.

| الرقم | الرتبة | نص الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٢ | ١٥ | ضعف دافعية بعض المعلمين نحو التطوير المهني. | ٤,٣٨ | ١,٠٠ | عالية جدا |
| ٢٣ | ١٦ | ضعف القدرة على التعامل مع تقنيات التعليم الحديثة لدى بعض المعلمين. | ٤,٣٢ | ١,٠١ | عالية جدا |
| ١٨ | ١٧ | تكدس بعض التخصصات النظرية على حساب التخصصات العلمية لدى المعلمين. | ٤,٢٦ | ٠,٩٥ | عالية جدا |
| ٢٤ | ١٨ | عمومية معايير التقييم الوظيفي للعاملين بالمدرسة. | ٣,٨٢ | ٠,٩٤ | عالية |
| ١٩ | ١٩ | قصور البرامج التاهيلية المتزامنة مع البرامج المستجدة المطروحة من قبل الوزارة. | ٣,٧٠ | ١,٠٢ | عالية |
| ٢٠ | ٢٠ | ضعف الكفايات المهنية لبعض المعلمين. | ٣,٧٠ | ٠,٨٧ | عالية |
| ٢٧ | ٢١ | ضعف تعاون المعلمين مع طموحات المدير لتطوير الأداء المدرسي. | ٣,٦٤ | ١,١٠ | عالية |
| ٢٥ | ٢٢ | ضعف الكفاءة القيادية لدى بعض مديري المدارس. | ٣,٦٢ | ١,١٤ | عالية |
| ١٦ | ٢٣ | تأخر تسديد عجز المعلمين في المدارس من قبل الوزارة. | ٣,٦١ | ٠,٨٩ | عالية |
| ١٥ | ٢٤ | ضعف التأهيل التربوي والفني لمديري المدارس. | ٣,٥٣ | ٠,٨٨ | عالية |
| ٢١ | ٢٥ | ضعف التعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة. | ٣,٤١ | ١,٢١ | عالية |
| ١٧ | ٢٦ | تأخر صدور حركة التنقلات للمعلمين. | ٢,٧٥ | ١,٤٨ | متوسطة |
| ٢٦ | ٢٧ | مقاومة التطوير المهني من قبل إدارة المدرسة. | ٢,٣٢ | ١,٤٠ | متوسطة |
| | | المجموع الكلي | ٣,٦٢ | ٨,٧٧ | عالية |

يبين الجدول السابق ترتيب الفقرات لمحور المعوقات الفنية حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث. حيث توضح النتائج أن ثلاثة فقرات جاءت تمثل الدرجة العالية جدا، ونص كل منهم على التوالي: ضعف دافعية بعض المعلمين نحو التطوير المهني ، وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٣٨) وفق انحراف معياري بلغ (١,٠٠) ونص الفقرة الثانية " ضعف القدرة على التعامل مع تقنيات التعليم الحديثة لدى بعض المعلمين " وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٣٢) وفق انحراف معياري بلغ (١,٠١). ونص الفقرة الثالثة " تكدس بعض التخصصات النظرية على حساب التخصصات العلمية لدى المعلمين. وفقرتين مثلتا الدرجة المتوسطة، ونصهما على التوالي: تأخر صدور حركة التنقلات للمعلمين".وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٧٥) وفق انحراف معياري بلغ (١,٤٨) ونص الفقرة

الثانيـة "ا مقاومـة التطـوير المهنـي مـن قبـل إدارة المدرسـة."، وحصـلت علـى متوسـط حسابي بلغ (٢,٣٢) وفق انحراف معياري بلغ (١,٤٠). وجاءت ثمانية فقرات تمثل الدرجـة العاليـة وقـد تراوحـت المتوسـطات الحسـابية مـا بـين (٢,٧٧-٤,٣١) . كمـا أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور بلغ (٣,٦٢) وفق انحراف معياري (٨,٧٧) وهو يمثل الدرجة العالية.

ويفسر الباحث نتيجة الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي على أن الدافعية من العوامل الرئيسة التي ترفع من مستوى أداء العاملين في المدرسة، كما أن الدافعية تمثل بعد ذاتيا في الشخص المحرك له الحوافز الخارجية التي تتمثل بطبيعة العلاقات وتوفير الإمكانات وتحقيق البيئة المناسبة للعمل. كما أن ضعف التعامل مع التقنيات قد يكـون عـدم التحـاق الأشـخاص او المـديرين والمعلمـين أصـحاب الخبـرة الطويلـة فـي دورات ترتبط بتقنيات التعليم وتوظيفها فـي العمـل. كمـا أن الاهتمـام بالجانـب النظـري على حساب الجانب التطبيقي العملي في العمليـة التعليمـة سيؤدي إلـى ضـعف مسـتوى مخرجات التعليم.

ويفسـر الباحـث نتيجـة الفقـرات التـي حصـلت علـى أدنـى متوسـط حسـابي إلـى تـأخر صدور حركة التنقلات للمعلمين غالبا مـا تكون عند نسبة بسيطة مـن المدارس وهـي المـدارس التـي يكـون فيهـا بعـض الإشـكاليات التـي تعيـق عمليـة التـنقلات فيهـا، وان مقاومة التغيير امر طبيعي في مختلف المنظمات ومنها المنظمات التعليمية، وغالبا مـا تكون المقومة من قبل الأشخاص القديمين في التعليم لأنهم تـأقلموا علـى نمط وطريقـة معينة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة بصورة عامة بالارتكاز على ان العمـل الفنـي مـن الجوانـب الرئيسة التي تقوم فيها الإدارة المدرسية إلى جانب الأمور الإداريـة وطبيعـي أن يكـون هناك معوقات تعيق هذا الجانب لان المدير غالبا ما يهتم بالجوانـب الإداريـة وقليلا مـا يطلـع علـى الأمـور الفنيـة فـي المدرسـة، باعتبـار أن هـذا الجانـب مـن اهتمـا الإشـراف التربوي.

وتتفق هذه النتيجة مـع نتيجـة دراسـة (الرحيلـي،٢٠٠٣) التـي كـان مـن بـين نتائجهـا أن المعوقـات الفنيـة مـن المعوقـات التـي يواجههـا مـديري المـدارس، والتـي تتعلـق بقضـايا ومشكلات التعليم التي تنعكس على الطالب والمعلم والمدير والعاملين في المدرسة.

جدول رقم (٤-٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لفقرات محور المعوقات المادية

| الرقم | الرتبة | نص الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٥ | ٢٨ | التجهيزات غير المناسبة للمباني المدرسية المستأجرة. | ٤,٣٧ | ٠,٨٢ | عالية جدا |
| ٣٢ | ٢٩ | عدم توفر ملاعب مناسبة لممارسة الأنشطة المختلفة في المدرسة. | ٤,٢١ | ١,١٢ | عالية جدا |
| ٣٦ | ٣٠ | عدم مناسبة مساحة المبنى المدرسي لمتطلباتها. | ٣,٧٤ | ٠,٧٨ | عالية |
| ٣٧ | ٣١ | عدم توفر شبكة انترنت في المدرسة. | ٣,٧١ | ١,٢٣ | عالية |
| ٣٤ | ٣٢ | اشتراك أكثر من مدرسة في مبنى واحد. | ٣,٦٤ | ١,١٠ | عالية |
| ٣٣ | ٣٣ | عدم توفر مركز مصادر تعلم مناسب في بعض المدارس. | ٣,٦١ | ١,١٨ | عالية |
| ٣٨ | ٣٤ | ضعف إجراءات الأمن والسلامة بالمبنى المدرسي | ٣,٥٤ | ١,٢١ | عالية |
| ٢٨ | ٣٥ | قصور نظام الحوافز المشجعة للمعلمين على إجراء دراسات علمية. | ٣,٥٠ | ١,١٠ | عالية |
| ٢٩ | ٣٦ | قلة الحوافز المادية المقدمة للطلاب الموهوبين. | ٣,٤١ | ١,١١ | عالية |
| ٣٠ | ٣٧ | قلة توافر التقنيات الحديثة بالمدرسة. | ٣,٤١ | ١,٠٥ | عالية |
| ٣١ | ٣٨ | ضعف خدمات الصيانة للمبنى المدرسي. | ٢,٨٠ | ١,٤٤ | متوسطة |
| | | المجموع الكلي | ٣,٦٣ | ٨,٤٧ | عالية |

يبين الجدول السابق ترتيب الفقرات لمحور المعوقات المادية حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث، حيث توضح النتائج أن فقرتين جاءت تمثل الدرجة العالية جدا، ونصهما على التوالي: التجهيزات غير المناسبة للمباني المدرسية المستأجرة ، وحصلت على متوسط (٤,٣٧) وفق انحراف معياري بلغ (٠,٨٢) ونص الفقرة الثانية " عدم توفر ملاعب مناسبة لممارسة الأنشطة المختلفة في المدرسة " وحصلت على متوسط (٤,٢١) وفق انحراف معياري بلغ (١,١٢) ، كما مثلت فقرة واحدة الدرجة المتوسطة ونصها "ضعف خدمات الصيانة للمبنى المدرسي" ، وحصلت على متوسط (٢,٨٠) وفق انحراف معياري بلغ (١,٤٤) ومثلت ثمانية فقرات الدرجة العالية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٨٠-٤,٣٧) . كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور بلغ (٣,٦٣) وفق انحراف معياري بلغ (٨,٤٧) وهو يمثل الدرجة العالية.

ويفسر الباحث نتيجة الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي إلى أنها معوقات ترتبط ببعضها البعض حيث أن العملية التعليمية للطلاب ليس عملا أو معملا مغلقا بين أربعة جدران يقوم العاملون على صناعة منتج معين بل هناك إنسان يحتاج

إلى مبنى يمتلك التجهيزات اللازمة والساحات الخارجية لممارسة الأنشطة اللامنهجية المختلفة.

ويفسر الباحث أيضا نتيجة الفقرة التي حصلت على أدنى متوسط حسابي إلى أن ضعف خدمة الصيانة مشكلة أصبح حلها أحيانا من قبل من له خبرة بالأجهزة في المدارس وخاصة من تخصصه تقنيات تعليم، كما أن عدم صيانة بعض الأجهزة في المدرسة لا يعيق العملية التربوية التعليمية في المدرسة، وان كانت الصيانة بسيطة تتعلق بجوانب المبنى يمكن إصلاحها في أيام النشاط المدرسي بالتعاون مع الطلاب والمعلمين والعاملين في المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحازمي، ١٤٣٠هـ) التي كان من بين نتائجها ان المعوقات المادية والتجهيزات المدرسية تعد من أكثر المعوقات التي تواجه مديري المدارس في انجاز مهامهم الإدارية.

جدول رقم (٤-٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لفقرات محور المعوقات الشخصية

| الرقم | الرتبة | نـــــص الفقـــــــرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤٤ | ٣٩ | تدني مستوى الرغبة لدى المديرين لتولي مهام الإدارة المدرسية | ٤,٣١ | ٠,٨١ | عالية جدا |
| ٤١ | ٤٠ | عدم قدرة بعض مديري المدارس على اتباع الأساليب القيادية والمناسبة. | ٤,٢٥ | ١,٠٣ | عالية جدا |
| ٤٥ | ٤١ | معاناة بعض المديرين من مشكلات صحية. | ٣,٨٢ | ٠,٩٧ | عالية |
| ٤٨ | ٤٢ | اتخاذ بعض المديرين مبدأ أن العاملين في المدرسة يعملون لأجله وليس لأجل أهداف مشتركة. | ٣,٧٣ | ٠,٩٤ | عالية |
| ٣٩ | ٤٣ | ضعف بعض المديرين في فهم قوانين وأنظمة العمل الإداري في المدرسة. | ٣,٦٧ | ٠,٨٩ | عالية |
| ٤٣ | ٤٤ | تأثر المدير بالمشكلات الشخصية ونقلها إلى العمل. | ٣,٦٥ | ٠,٩٨ | عالية |
| ٤٢ | ٤٥ | سوء العلاقة بين المعلمين ومدير المدرسة. | ٣,٦٥ | ١,٢٣ | عالية |
| ٤٦ | ٤٦ | انعكاس نمط شخصية المدير على إدارة المدرسة. | ٣,٦٤ | ١,٠٩ | عالية |
| ٤٧ | ٤٧ | ضعف وعي بعض المديرين بالمشكلات الاجتماعية. | ٣,٦٢ | ١,١٨ | عالية |
| ٤٠ | ٤٨ | ضعف تفهم المدير للائحة السلوك والمواظبة في حل المشكلات الطلابية. | ٢,٦٥ | ١,٣٠ | متوسطة |
| | | المجموع الكلي | ٣,٧٠ | ٧,٠٩ | عالية |

يبين الجدول السابق ترتيب الفقرات لمحور المعوقات الشخصية،حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث. حيث توضح النتائج أن فقرتين جاءت تمثل الدرجة العالية جدا، ونصهما على التوالي: " تدني مستوى الرغبة لدى المديرين لتولي مهام الإدارة المدرسية "، وحصلت على متوسط (٤,٣١) وفق انحراف معياري بلغ (٠,٨١) ونص الفقرة الثانية " عدم قدرة بعض مديري المدارس على اتباع الأساليب القيادية والمناسبة" وفقرة واحدة مثلت الدرجة المتوسطة ونصها " ضعف تفهم المدير للائحة السلوك والمواظبة في حل المشكلات الطلابية ، وحصلت على متوسط (٢,٦٥) وفق انحراف معياري بلغ (١,٣٠) بينما مثلت سبعة فقرات الدرجة العالية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٦٥-٤,٣١) . كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور بلغ (٣,٧٠) وفق انحراف معياري (٧,٠٩) وهو يمثل الدرجة العالية.

ويفسر الباحث نتيجة الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي إلى أن المديرين يبتعدون عن تولى مهمة الإدارة المدرسية لأسباب كثيرة منها: كثرة الأعباء الملقاة عليهم، وابتعادهم عن تحمل المسؤوليات،وخروجهم من دائرة الالتزام اليومي. كما ان المديرين قد لا تكون لديهم سمات قيادية في التعليم نتيجة قلة الخبرة أو تخوفهم من الخروج عن اللوائح والقوانين التي يجب عليهم التقيد بها من الصادرة من الجهات العليا للتعليم.

ويفسر الباحث أيضا نتيجة الفقرة التي حصلت على أدنى متوسط حسابي إلى أن مشكلات الطلاب تحال في الغالب على المرشد الطلابي في المدرسة وان المدير غالبا يتغاضى عن تطبيقها مراعاة لظروف الطلاب. ويعزو الباحث تلك النتيجة بصورة عامة من خلال أن كل فرد في الحياة له أبعاد وسمات شخصية ومشكلات خاصة تنعكس على مسيرة حياته الوظيفية سلبيا أو ايجابيا.

ولمعرفة ترتيب المحاور حسب استجابات أفراد عينة البحث فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لكل محور ، كما هو موضح في الجدول رقم ( ٤-٥)

جدول رقم (٤-٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على محاور المعوقات الإدارية لدى مديري المدارس.

| ترتيب المحاور | المحاور | المتوسط الحسابي | الانحرافات المعيارية | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المعوقات الشخصية | ٣,٧٠ | ١١,٧١ | عالية |
| ٢ | المعوقات المادية | ٣,٦٣ | ٨,٧٧ | عالية |
| ٣ | المعوقات الفنية | ٣,٦٢ | ٨,٤٧ | عالية |
| ٤ | المعوقات الإدارية | ٣,٦١ | ٧,٠٩ | عالية |
| المجموع | | ٣,٦٤ | ٣٣,٩٧ | عالية |

يبين الجدول السابق ترتيب محاور المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث ، حيث تشير النتائج إلى أن جميع المحاور جاءت تمثل الدرجة العالية وان محور المعوقات الشخصية جاء في الترتيب الأول وحصل على متوسط حسابي بلغ (٣,٧٠) ، تلاه محور المعوقات المادية وحصل على متوسط بلغ (٣,٦٣) ، ثم محور المعوقات الفنية وحصل على متوسط حسابي بلغ (٣,٦٢) ، بينما جاء محور المعوقات الإدارية في الترتيب الرابع، وحصل على متوسط حسابي بلغ (٣،٦١).وقد أشارت النتائج النهائية إلى أن المتوسط الكلية لجميع المحاور بلغ (٣,٦٤) وهو يمثل الدرجة العالية.

ويفسر الباحث تلك النتيجة إلى أن المعوقات الشخصية للمديرين إذا تمثلت وانعكست بصورة كبيرة على العمل فإنها تؤدي إلى غياب العمل التنظيمي المؤسسي وتدني مستوى أداء وانجاز المهام التي تقوم فيها الإدارة المدرسية، كما أن وجود المعوقات الإدارية في أخر المعوقات وفقا لترتيبها فان ذلك قد يعزى إلى أن المهام الرئيسة التي يقوم بها المدير هي المهام الإدارية مما يكون مكلفا ومساءل عن التخفيف منها والحد من تأثيرها على العمل الإداري والتنظيمي في المدرسة.

ويعزو الباحث تلك النتيجة بصورة عامة إلى أن أي تنظيم ومنها المدرسة لا تخلو من المعوقات ولكن المعوق هو التقاعس عن إيجاد الحلول الإبداعية لتلك المعوقات والعمل وفق خطط سليمة مراعية لمختلف الظروف والأحوال التي تعيشها المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحازمي،١٤٣٠هـ) التي كان من بين نتائجها ان المعوقات المادية والتجهيزات المدرسية تعد من أكثر المعوقات التي تواجه مديري المدارس في انجاز مهامهم الإدارية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الرحيلي،٢٠٠٣) التي كان من بين نتائجها أن المعوقات الفنية من المعوقات التي يواجهها مديري المدارس، والتي تتعلق بقضايا ومشكلات التعليم التي تنعكس على الطالب والمعلم والمدير والعاملين في المدرسة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة من نتيجة دراسة (الطليخي،١٤١٤هـ) ونتائج دراسة (باندة،٢٠٠٩م) التي أشارت كل منها إلى إن من معوقات الإدارة المدرسية التي يواجهها مديري المدارس هي المعوقات والمشكلات الإدارية. وقد تنفرد هذه الدراسة بمحور المعوقات الشخصية التي أشارت إلى أنها تمثل درجة عالية من بين المعوقات التي تواجه مديري المدارس.

ثانيا: نتائج ومناقشة السؤال الثاني:

هل تختلف معوقات مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل باختلاف سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام تحليل التباين الأحادي one way Anova لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية في مدينة حائل. والجدول رقم (٤-٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على محاور المعوقات الإدارية.

جدول رقم(٤-٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على محاور المعوقات الإدارية.

| م | المحاور | متغير الخبرة العملية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أقل من ٥ سنوات (١٩) | | من ٥-١٠ سنوات(٤٦) | | أكثر من ١٠سنوات (٢٥) | |
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ١ | المعوقات الإدارية | ٤٩,١٠ | ١١,٥٤ | ٤٩,٨٦ | ١٢,١٩ | ٥٢,٨٨ | ١١,٠٣ |
| ٢ | المعوقات الفنية | ٤٥,٥٢ | ٨,١٦٤ | ٤٦,٨٩ | ٩,٣٨ | ٤٨,٦٨ | ٨,٠٩ |
| ٣ | المعوقات المادية | ٣٧,٤٧ | ٧,٢٢ | ٣٩,٧٦ | ٩,٠٥ | ٤٢,٢٤٠ | ٧,٩٥ |
| ٤ | المعوقات الشخصية | ٣٦,٠٠ | ٦,٧٥ | ٣٦,٩٥ | ٧,٥٠ | ٣٧,٩٦٠ | ٦,٧٠ |
| المحاور مجتمعة | | ١٦٨,١٠ | ٣١,٧٩ | ١٧٣,٤٧ | ٣٦,١٧ | ١٨١,٧٦ | ٣١,٣٠ |

يبين الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث من المديرين حول محاور المعوقات الإدارية التي يواجهها مديري المدارس الابتدائية في مدينة حائل وفقا لمتغير الخبرة العملية.

ولتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة البحث من المديرين حول محاور المعوقات الإدارية التي يواجهها مديري المدارس الابتدائية في

مدينة حائل وفقا لمتغير الخبرة العملية ، فقد تم استخدام تحليل التبـاين الأحـادي On Way Anova ، والجدول رقم (٤-٧) يوضح ذلك

جدول رقم (٤-٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة البحث لمحاور المعوقات الإدارية التي يواجهها مديري المدارس وفقا لمتغير الخبرة.

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعوقات الإدارية | بين المجموعات | ١٩٦,٦٧٥ | ٢ | ٩٨,٣٣٨ | ٠,٧١ | ٠,٤٩ |
| | داخل المجموعات | ١٢٠٠٩,٦٤٧ | ٨٧ | ١٣٨,٠٤٢ | | |
| | الكلي | ١٢٢٠٦,٣٢٢ | ٨٩ | | | |
| المعوقات الفنية | بين المجموعات | ١١١,٤٦٧ | ٢ | ٥٥,٧٣٣ | ٠,٧٢ | ٠,٤٩ |
| | داخل المجموعات | ٦٧٣٨,٦٣٣ | ٨٧ | ٧٧,٤٥٦ | | |
| | الكلي | ٦٨٥٠,١٠٠ | ٨٩ | | | |
| المعوقات المادية | بين المجموعات | ٢٤٩,٢٣٤ | ٢ | ١٢٤,٦١٧ | ١,٧٦ | ٠,١٧ |
| | داخل المجموعات | ٦١٤٥,٦٦٦ | ٨٧ | ٧٠,٦٤٠ | | |
| | الكلي | ٦٣٩٤,٩٠٠ | ٨٩ | | | |
| المعوقات الشخصية | بين المجموعات | ٤٢,٠٢٧ | ٢ | ٢١,٠١٣ | ٠,٤١ | ٠,٦٦ |
| | داخل المجموعات | ٤٤٣٢,٨٧٣ | ٨٧ | ٥٠,٩٥٣ | | |
| | الكلي | ٤٤٧٤,٩٠٠ | ٨٩ | | | |
| المحاور مجتمعة | بين المجموعات | ٢١٤٠,٧٩٤ | ٢ | ١٠٧٠,٣٩٧ | ٠,٩٢ | ٠,٤٠ |
| | داخل المجموعات | ١٠٠٥٩٩,٨٢٨ | ٨٧ | ١١٥٦,٣٢٠ | | |
| | الكلي | ١٠٢٧٤٠,٦٢٢ | ٨٩ | | | |

يبـين الجـدول السـابق نتـائج تحليـل التبـاين الأحـادي لاسـتجابات أفـراد عينـة الدراسة من المديرين المعوقات التي تواجه مديري المدارس الابتدائية في مدينـة حائـل وفقا لمتغير الخبرة العملية، حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥ ) وذلك جميع محاور البحث والمحاور مجتمعة.

ويفسر الباحث تلك النتيجة إلـى أن المعوقـات التـي يواجههـا مـديري المـدارس متعددة، ومن الطبيعي تواجدها فـي أي مؤسسـة ومنهـا المؤسسـات التربويـة، وقـد يتفـق جميع أفراد عينة البحث باختلاف الخبرة بان تلمسهم لتلك المشكلات واحدة ولـيس بنهـا

تباين وذلك من منطلق انهم يعملون وفق بيئة واحدة وواقع ملموس لديهم جميعهم مما يستطيعون ان يقدوا تصورا متقاربا نحو المشكلات التي يواجهها مديري المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشمري،١٤٢٥هـ) التي أشارت إلى عدم وجود فروق حول المشكلات الإدارية لمديري المدارس وفقا لمتغير الخبرة العملية.

ثالثا: نتائج ومناقشة السؤال الثالث:

هل تختلف معوقات مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل باختلاف المؤهل العلمي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار "ت" T-Test لتحديد الاختلافات بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية في مدينة حائل باختلاف المؤهل العلمي. والجدول رقم (٤-٨) يبين نتائج ذلك.

جدول رقم (٤-٨)

المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار "ت" لاستجابات أفراد عينة البحث لمحاور المعوقات الإدارية لمديري المدارس وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

| المحاور | متغير المركز الوظيفي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعوقات الإدارية | بكالوريوس فما دون | ٧٩ | ٤٩,٨٤٨١ | ١١,٨٥٣٩١ | ١,٥٢ | ٠,١٣ |
| | أعلى من بكالوريوس | ١١ | ٥٥,٥٤٥٥ | ٩,٦٥٧٧٨ | | |
| المعوقات الفنية | بكالوريوس فما دون | ٧٩ | ٤٦,٦٧٠٩ | ٨,٩٨٢٤٩ | ١,٢٤ | ٠,٢١ |
| | أعلى من بكالوريوس | ١١ | ٥٠,١٨١٨ | ٦,٦١٥٤١ | | |
| المعوقات المادية | بكالوريوس فما دون | ٧٩ | ٣٩,٥١٩٠ | ٨,٧٩٩٥٦ | ١,٣٤ | ٠,١٨ |
| | أعلى من بكالوريوس | ١١ | ٤٣,١٨١٨ | ٤,٧٥٠١٢ | | |
| المعوقات الشخصية | بكالوريوس فما دون | ٧٩ | ٣٦,٥٦٩٦ | ٧,١٨٢٠٤ | ١,٦٨ | ٠,٠٩ |
| | أعلى من بكالوريوس | ١١ | ٤٠,٣٦٣٦ | ٥,٥٩٠٥٨ | | |
| المحاور مجتمعة | بكالوريوس فما دون | ٧٩ | ١٧٢,٦٠٧٦ | ٣٤,٨٠٨٧٩ | ١,٥٣ | ٠,١٢ |
| | أعلى من بكالوريوس | ١١ | ١٨٩,٢٧٢٧ | ٢٣,٥٥٨٨٢ | | |

يبين الجدول السابق المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار "ت" T-Test لاستجابات أفراد عينة البحث حول محاور المعوقات الإدارية التي يواجهها مديري المدارس في مدينة حائل وفقا لمتغير المؤهل العملي. حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥ ) وذلك في جميع المحاور وعلى مستوى المحاور مجتمعة.

ويفسر الباحث تلك النتيجة من منطلق أن تلك المشكلات يستطيع أن يلاحظها ويتلمسها كل شخص سواء أكان ذو مؤهل علمي عال أم منخفض. وذلك نتيجة الواقع الذي يعملون به ذات البيئة والقوانين واللوائح المتشابهة أو الموحدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشمري،١٤٢٥هـ) التي أشارت إلى عدم وجود فروق حول المشكلات الإدارية لمديري المدارس وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

رابعا: نتائج ومناقشة السؤال الرابع:

ما السبل للتغلب على المشكلات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات سبل التغلب على المعوقات الإدارية، وتم ترتيبها تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية. والجداول رقم (٤-٩)يبين ذلك

جدول رقم (٤-٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات المديرين وفقاً لفقرات سبل التغلب على المعوقات الإدارية

| الرقم | الرتبة | نـــــص الفقـــــــرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥٤ | ٤٩ | توفير ما يلزم من التجهيزات اللازمة للإدارة المدرسية. | ٤,٢٢ | ١,٠٦ | عالية جدا |
| ٥٧ | ٥٠ | تفهم مديري المدارس والعاملين في المدرسة لأهمية الاتصال في العمل المدرسي. | ٤,١٣ | ١,٠٧ | عالية |
| ٦٧ | ٥١ | إتاحة الفرصة أمام المعلمين للالتحاق بدورات متخصصة لرفع كفاياتهم المهنية. | ٤,٠٥ | ١,٠٨ | عالية |
| ٦٣ | ٥٢ | بناء مديري المدارس نوع من العلاقات الإنسانية في العمل المدرسي. | ٤,٠٤ | ١,١٤ | عالية |
| ٥٥ | ٥٣ | اعتماد مدير المدارس على نظام اتصال مناسب للتواصل مع جميع الإطراف في العمل المدرسي. | ٣,٦٢ | ١,٠٧ | عالية |
| ٦١ | ٥٤ | إتاحة الفرصة أمام مديري المدارس للالتحاق بدورات تدريبية أثناء الخدمة. | ٣,٦٢ | ٠,٩٣ | عالية |
| ٦٤ | ٥٥ | اعتماد مديري المدارس بالوضوح والشفافية في تعامله مع العاملين في المدرسة. | ٣,٥٦ | ٠,٩٠ | عالية |
| ٦٠ | ٥٦ | تزويد المدير بالكوادر التي تخدم العمل المدرسي ( كالوكلاء، والمرشدين، وأمناء مراكز مصادر تعلم) | ٣,٥٣ | ٠,٩٨ | عالية |
| ٥٢ | ٥٧ | توكيل المهام للعملين وفقا لقدراتهم وكفاياتهم الوظيفية. | ٣,٥١ | ١,٢٥ | عالية |

| ٤٩ | ٥٨ | وضع الخطط العلمية والعملية لتنفيذ الأعمال في المدرسة. | ٣,٥١ | ٠,٩٣ | عالية |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥١ | ٥٩ | تخفيف عبء الأعمال الإدارية الموكلة للمديرين في المدارس. | ٣,٥١ | ١,٠٧ | عالية |
| ٥٠ | ٦٠ | فصل المشكلات الشخصية للمدير عن العمل المدرسي ومتطلباته. | ٣,٤٢ | ١,١٤ | عالية |
| ٥٦ | ٦١ | بناء مدير المدارس لقاعدة بيانات تخدم متطلبات العمل الإداري في المدرسة. | ٣,٤١ | ١,٣٢ | عالية |
| ٥٩ | ٦٢ | منح مدير المدارس درجة من الصلاحيات التي تناسب مع مسؤولياتهم. | ٣,٣٨ | ١,٠٥ | متوسطة |
| ٦٥ | ٦٣ | توفير خدمة الصيانة الدائمة للتجهيزات والأبنية المدرسية. | ٣,٣٧ | ١,١١ | متوسطة |
| ٦٦ | ٦٤ | تحقيق التكامل بين دور المشرفين التربويين ودور مديري المدارس. | ٣,٢٤ | ١,٥٠ | متوسطة |
| ٦٢ | ٦٥ | إعلام المديرين عن عقد الندوات والمحاضرات التي ترتبط بعملهم وتوجيههم للمشاركة فيها. | ٣,٢٣ | ١,١٢ | متوسطة |
| ٥٣ | ٦٦ | توكيل المهام للعملين وفقا لقدراتهم وكفاياتهم الوظيفية. | ٣,١٧ | ١,٢٧ | متوسطة |
| ٥٨ | ٦٧ | الدراسة العلمية للوقوف على مشكلات ومعوقات العمل في المدرسة. | ٣,١٠ | ١,١٩ | متوسطة |
| | | المجموع الكلي | ٣,٥٦ | ١٤,٠٨ | عالية |

يبين الجدول السابق ترتيب فقرات محور سبل التغلب على المعوقات الإدارية التي يواجهها مديري المدارس في مدينة حائل حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث. حيث توضح النتائج أن فقرة واحدة مثلت الدرجة العالية جدا والتي نصها " توفير ما يلزم من التجهيزات اللازمة للإدارة المدرسية" وبلغ متوسطها الحسابي (٤,٢٢) وفق انحراف معياري بلغ (١,٠٦)وهي تمثل أعلى متوسط حسابي من بين فقرات هذا المحور، وقد أشارت النتائج إلى ستة فقرات مثلت الدرجة المتوسطة، وكان أدنى المتوسطات الحسابية لتلك الفقرات هي التي تنص على التوالي بما يلي: الفقرة رقم(٥٣) ونصها " توكيل المهام للعملين وفقا لقدراتهم وكفاياتهم الوظيفية " وحصلت على متوسط حسابي (٣,١٧) وفق انحراف معياري بلغ (١,٢٧) ونص الفقرة الثانية " " الدراسة العلمية للوقوف على مشكلات ومعوقات العمل في المدرسة " وحصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,١٠ ) وانحراف معياري بلغ (١,١٩) بينما مثلث اثنا عشرة فقرة الدرجة العالية. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,١٠-٤,٢٢) . كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا المجال بلغ (٣,٥٦) وفق انحراف معياري بلغ (١٤,٠٨) وهو يمثل الدرجة العالية.

ويفسر الباحث تلك النتيجة إلى أن عملية الرقابة وأساليبها المتبعة في العمل تظهر مدى انجازات الآخرين وفعاليتهم، كما ينعكس ذلك على درجة التقويم لجميع جوانب العمل في المدرسة وحتى تقويم الأفراد. كما تعزى نتيجة أن متابعة الأعمال بيسر وسهولة إلى أن الإدارة المدرسية لم تفعل استخدام نظم المعلومات التكنولوجية في عملية المتابعة والرقابة مما حصلت الفقرة رقم (٤٠) على درجة متوسطة.

ويفسر الباحث الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي إلى أن توفر التجهيزات ومتطلبات العمل في أي تنظيم ومنه المنظمات التربوية – المدرسة- تمثل ركيزة أساسية من ركائز تنفيذ الأعمال وتحقيق الأهداف المنشودة من العمل، إذ أن عدم توفرها لا يستطيع المدير انجاز مهامه الإدارية على الوجه الأكمل مما تمثل له معيقا قويا يلجا إليه عند قصوره في تنفيذ مهامه.

كما يفسر الباحث الفقرات التي حصلت على أدنى متوسط حسابي إلى ان توكيل المعلمين دون حصولهم على صلاحيات توازي تلك المسؤوليات عند التوكيل قد تقف عائقا أخر أمام الإدارة المدرسية. فضلا عن أن العاملين في المدرسة من مديرين ومعلمين قد لا يمتلكون المعرفة في مناهج البحث لدراسة المشكلات لتحديدها بصورة علمية.

**توصيات الدراسة :**

- توفير التجهيزات والأجهزة اللازمة لمتطلبات العمل في الإدارة المدرسية.
- إتاحة الفرص أمام مديري المدارس للالتحاق بدورات تدريبية في كيفية حل المشكلات واليات التوصل إلى حلول مناسبة.
- تدريب المديرين على أساليب البحث العلمي للتمكن من إجراء الدراسات حول المشكلات والمعوقات في المدرسة.

**قائمة المراجع:**


الابـراهيم، عـدنان بـدري (٢٠١١م)الإدارة تربويـة-مدرسـية-صـفية، ط١، دار اليازوري،عمان، الأردن.

ابن منظور (١٩٨٨م) ، لسان العرب ، مجلد ١٤، بيروت ، دار الاحياء العربي .

أحمد ،أحمد إبراهيم (٢٠٠١).الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة ،الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة.

انـدراوس ،رامـي جمـال وآخـرون (٢٠١٢م) الإدارة التربويـة الفاعلـة ومدرسـة المستقبل، ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

البسـتان ، احمـد وآخـرون (٢٠٠٣م) الإدارة والإشـراف التربويـة، النظريـة البحـث والممارسة، الطبعة الاولى، مكتبة الفلاح لننشر والتوزيع، الكويت.

البليهد، منـى صـالح ( ٢٠٠٢). مسببات ضـغوط العمـل لـدى مـديرات مـدارس التعليم العـام فـي مدينـة الريـاض. رسـالة ماجستير غيـر منشـورة . جامعـة الملـك سـعود . كلية التربية

جادالله، محمود (٢٠٠٨م) إدارة الأزمات، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيـع، عمان/ الأردن.

الحـازمي، أحمـد عيسـى (١٤٣٠) المعوقـات التـي تعتـرض أداء إدارة المدرسـة لـدى مديري المـدارس الثانويـة بمحافظـة جدة ، رسـالة ماجستير غيـر منشـورة جامعـة الملك عبدالعزيز - كلية التربية.

حامـد، سـليمان هاشـم.(٢٠٠٨م) الإدارة التربويـة المعاصـرة، ط١، دار أسـامة للنشر،عمان، الأردن.

الحربـي، محمد بـن عطيـة (٢٠٠٧) "تفـويض الصـلاحيات لـدى القيـادات الإداريـة"، (دراسة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الملك سعود ،السعودية.

حـريم، حسـين وآخـرون (١٩٩٨م) أساسـيات الإدارة، دار الحامـد للنشـر والتوزيـع، عمان/ الأردن.

حسان،حسـن و العجمـي،محمد (٢٠١٠م)الإدارة التربويـة،، ط٢، دار المسـيرة للنشـر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

درادكه،امجـد محمـود (٢٠٠٩م) الإدارة والتخطـيط التربـوي رؤى جديـدة، ط١، عـالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

الـدوري، زكريـا وآخـرون (٢٠١٠م) مبـادئ ومـداخل الإدارة ووظائفهـا فـي القـرن الحادي والعشرين، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان/ الاردن.

الدوسـري ،حمـد بـن صـالح بـن عبـدالرحمن(١٤٢٩هـ)، معوقـات الإدارة المدرسـية لـدى مـديري المـدارس الحكوميـة ( بنـين) بمحافظـة الخبـر بالمملكـة العربيـة السعودية رسالة ماجستير الجامعة الخليجية بمملكة البحرين - كلية التربية

الراشد ، أحمد عبد العزيز " ( 1985 ) بعض مشكلات إدارة المدرسة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعةالإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، السعودية.

الرحيلي ، عايض بن نافع بن عايض . ( ٢٠٠٣م ) . مشكلات المعلمين التي يواجهها مديرو المدارس في محافظة حفر الباطن . رسالة ماجستير غير منشورة . الرياض ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود

رمزي ،عبد القادر رمزي(١٩٩٧). في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، ط٢ ، عمان: رمزي عبد القادر.

الزهيري، ابراهيم: الليثي،رشا(٢٠١٠م). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

السميح، عبدالمحسن (٢٠١٠م) دراسات في الإدارة المدرسية، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

السنبل، عبدالعزيز وآخرون (١٩٩٨م) نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

شريدة ، هيام و الأعرجي ، عاصم ( ١٤٢٤ / ٢٠٠٣ ) . العلاقة بين بعض متغيرات إدارة الأزمات كما يراها متخذي القرار في المدارس الثانوية .العلوم الإنسانية والإدارية . مج ٤ ، ع ١ : ٢١٩ ــ ٢٥٢ ..

الطاني ، زيد سلمان ( ١٩٨٠ ) "دراسة تقويمية لاتخاذ القرارات في الإدارة المدرسية العراقية للمرحلة الثانوية " رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة المنيا ، القاهرة مصر.

الطلحي ، عليوي بن دخيل .( ١٤١٤هـ ) . أبرز المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه مديري ومديرات المدارس المتوسطة النهارية بمدينة الطائف من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس المتوسطة . رسالة ماجستير غير منشورة . مكة المكرمة ، كلية التربية، جامعة أم القرى

الطويل، هاني (٢٠٠٦م) الإدارة التربوية والسلوك المنظيمي،ط٤، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

عابد ، يسرى رضي (١٤٢٩) ، اتجاهات مديري المدارس الابتدائية نحو المساءلة في الإدارة التربوية في مملكة البحرين ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الخليجية بمملكة البحرين ـ كلية التربية

العاجز ، فؤاد علي(٢٠٠١) ، المشكلات الإدارية التي تواجه مديرات مدارس البنات في التعليم الأساسي بمحافظات غزة وعلاقتها ببعض المغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد التاسع – العدد الأول،ص ٢٠٩ .

عايش، أحمد (٢٠٠٩م) أدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان/ الأردن.
العتيبي ، غائض سعدون السويقي ،(٢٠٠٨)،موقف القيادات الإدارية من تفويض السلطة وأثره على انجاز الإعمال،( رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة الملك عبد العزيز، الرياض ،السعودية.
العتيبي ،منيرة بنت نايف،( ٢٠٠٧م) إدارة الصراع التنظيمي في المدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض تصور مقترح ، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود .
العردان، بدر بن عبدالله (٢٠٠٧م). الأصول العلمية للإدارة والتخطيط التربوي، دار الاندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
العساف ، صالح بن محمد (١٩٩٥م) . المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . العبيكان . الرياض
الغزو، فاتن عوض (٢٠١٠م) القيادة والإشراف الإداري، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
الغنام، نعيمة بنت إبراهيم.(٢٠٠١م). فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين ، مملكة البحرين
غنيمة،محمد متولي (٢٠٠٩م) التخطيط التربوي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
القريوتي،محمد قاسم (١٩٩٣م) المفاهيم الحديثة في الإدارة، النظريات والوظائف، المكتبة الوطنية، عمان، الأردن.
اللوزي، موسى (٢٠٠٣م) التطوير التنظيمي، أساسيات ومفاهيم حديثة، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان/ الأردن.
ماهر، أحمد (٢٠٠٦م) الإدارة المبادئ والمهارات، الدار الجامعية، مصر العربية.
مجدولين النعيرات ، التوجه نحو تطبيق اللامركزية الإدارية في مستشفى جنين، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، رساله ماجستير ٢٠٠٦م .
المسيلم ، محمد يوسف " ( 1988 ) الإدارة المدرسية في الكويت الواقع والمشكلات " مجلة التربية ، وزارة التربية ، الكويت ، السنة الأولى ، العدد -97.
المغربي، كامل، (٢٠٠٤م) السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس، سلوك الفرد والجامعة في التنظيم، الطبعة الثالثة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان / الأردن.
منصور، رشيد خالد راشد،(٢٠٠٤)"المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية في فلسطين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة في فلسطين"، (دراسة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية،نابلس ،فلسطين.

الهنـائي ، منيـرة,(٢٠٠٢م) معوقـات الإدارة المدرسـية لـدى مـديري المـدارس الثانويـة بالداخلية ، كلية التربية ،جامعة السلطان قابوس .
الهنيدي، جمال محمد (٢٠٠٩م).قـراءات فـي الإدارة والتخطـيط التربـوي،مكتبـة الراشـد، المملكة العربية السعودية.
وزارة المعارف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٣٩٠).
ياركندي ، هانم بنت حامد ، ضغوط العمل وعلاقتهـا بالقيـادة التربويـة ووجهـة الضـبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة ، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (٨٩)
اليحيـوي ،صــبرية بنــت مســلم (٢٠٠٦) إدارة الأزمــات فــي المــدارس المتوســطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة، مجلـة العلـوم التربويـة والدراسـات الإسـلامية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض العدد الثامن عشر.
Briggs , Margaral Carol ( 1992 ) . " Reform of Principal Certification Program Focus on Urban Elementary Principals " Pro quest . Dissertation Abstracts International , Vol , 52 , No . 7 , P . 334
Boullion , Bertha M , ( 1996 ) . " Socialization Experiences of Beginning Ele . Principals In Selected California School Districts " . Dissertation Abstracts International , 57 / 4 1404 , Oct.
Browne, E. (2005). "Structural and Pedagogic Change in Further and Higher Education: A case Study Approach ". Journal of Further and Higher Education. Vol. 29, No.1, p 49-60.
Crow, Gary M.; Weindling, Dick(2010), Learning to Be Political: New English Headteachers' Roles (EJ879137), Educational Policy, v24 n1 p137-158.
Kingham, Sabrah Helms ,(2009) The Perspectives of First-Year Principals regarding Their Experiences with Mentors and the Mentoring Process within the Louisiana Educational Leaders Induction (LELI) Program, ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of New Orleans.
Mathis, William J. (2012) Review of "What's Trust Got to Do with It?". National Education Policy Center.



# التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من مستوى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت

إعداد

موضي خالد سليمان المسما

د / هشام ابراهيم عبد الله د / صفاء أحمد عجاجه

كلية التربية -جامعة الزقازيق

استلام البحث : ١٣ / ٥ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢٩ / ٥ / ٢٠١٩

**المستخلص:**

هدف البحث الحالي الى الكشف عن العلاقة بين الدافعية نحو الانجاز الاكاديمي والتدفق النفسي، ومعرفة الفروق في الانجاز الاكاديمي بين المرتفعات والمنخفضات في التدفق النفسي، كما هدفت الدراسة الى الكشف عن امكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز الاكاديمي من التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دوله الكويت، حيث بلغ عدد المشاركين في الدراسة (١٧٨) طالب وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي من مختلف المدارس القانوية في دولة الكويت والموزعين على مختلف المناطق التعليمية ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي والعلاقات الارتباطية ، وذلك نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة. في حين تمثلت أدوات الدراسة في المقاييس التالية: استخدمت الباحثة مقياس دافعية الانجاز الاكاديمي (من إعداد الباحثة) والذي يتكون من عدد (١٨) عبارة موزعة بواقع عبارتين على الأبعاد التسعة التالية حسب الترتيب: النشاط في أداء المهام، الالتزام بالوقت، احترام المواعيد، والإقرار في سهولة المهام، وعدم تأجيل إنجاز الواجبات، وعدم الادعاء بالجهل، والتوافق النفسي، وتقديم مواعيد المذاكرة، وارتفاع الدافعية للتعلم، وعدم الادعاء بالحاجة للوقت، وصحح المقياس من خلال الاستجابة على مقياس متدرج ثلاثي (دائما- أحيانا- نادرا). كما تم استخدام مقياس التدفق النفسي (من إعداد الباحثة)، والذي يتكون من الأبعاد التالية: التوزان بين التحدي والمهارة (٥ عبارات)، و تركيز الانتباه (٥ عبارات)، وفقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات (٥ عبارات)، التغذية الراجعة المباشرة (٥ عبارات)، والاستمتاع الذاتي (٥ عبارات)، وتوجد أمام كل عبارة خمسة اختيارات هي (دائما- غالبا- أحيانا - نادرا - أبدا). وقد تم معالجة جميع البيانات من خلال الوسائل الاحصائية المناسبة. وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية: وجود علاقة

بين دافع الانجاز الاكاديمي بأبعاده والدرجة الكلية و التدفق النفسي فيما عدا فقدان الشعور بالوقت لدى عينة الدراسة، ووجود فروق دالة احصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي، حيث يمكن التنبؤ بالانجاز الاكاديمي من خلال التدفق النفسي لدى أفراد عينة أفراد الدراسة أي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

**الكلمات المفتاحية**: (التدفق النفسي، دافعية الانجاز الأكاديمي- التنبؤ).

## Abstract :

The current research paper aimed to identify the relationship between the academic achievement and psychological flow. It also aimed to determine the differences in academic achievement in secondary stage students of high or low on all degrees of self motivation and psychological flow. The research paper focused on investigating the possibility of predicting academic achievement based on either self motivation or psychological flow in a sample of secondary stage students in the State of Kuwait. The participants were about (178) members. The researcher applied a scale of academic achievement (prepared and developed by the researcher herself) that consists of (18) clauses distributed in two clauses according to the following nine dimensions in sequence: the activity during achieving missions, commitment to time, respecting time, admitting the easy of missions, not to adjourn missions achievement, not to claim unawareness, psychological compatibility, allocating study appointments in advance, high motivation towards learning and not to claim extra time. The scale was measured by the responding to the following triangular scale (always- sometimes- rarely). A scale of psychological flow was also applied (prepared and developed by the researcher herself) that consists of the following dimensions: skill and challenge (5 clauses), focus attention (5 clauses), missing time feeling and self awareness) 5 clauses), direct feedback (5 clauses) and self enjoyment) 5 clauses). There are five options to be answered in each clause as follows: (always- often- sometimes- rarely- never). The data was then processed by appropriate statistical means. With regard to the participants in the current research paper, the following results were as follows: there is a statistical relationship between the motivation to academic achievement with all dimensions and the total

and the psychological flow except missing the time feeling by the research sample. The results also idicated that there are statistical differences between low and high level of psychological flow. The academic achievement can be predicted by the psychological flow of the research sample i.e male and female secondary stage stage students in the state of Kuwait.
Keywords: (psychological flow, motivation towards academic achievement, prediction).

**المقدمة**

تشهد الآونة الأخيرة تطورا كبيرا وسريعا في كم المعلومات والمعرفة التي يجب على المتعلمين والمعلمين في نفس الوقت مسايرتها وفهمها. ومع تزايد هذا الرصيد المعرفي يلجأ بعض المتعلمين الى ما يسمى بالمماطلة او التسويف الاكاديمي لذا كان من مهام الباحثين وعلماء النفس وواجباتهم الاساسية مساعدة هؤلاء المتعلمين على تحررهم من مظاهر السلوك السلبي المؤثر في حياتهم والذي يبدو جليا في الشكوى المستمرة لهذه الظاهرة وخاصة طلاب المرحلة الثانوية.

ومن هنا فان هناك عدد من الظواهر المنتشرة في حياتنا اليومية و التي تؤثر على انجاز المهام والواجبات، حيث قد يضطر الفرد لتاجيل بعض الاعمال التي يجب عليه الانتهاء منها، حيث يكون لكل فرد مجموعة من الاهداف التي تتطلب منه السعي المستمر من اجل تحقيقها، و لكن قد يختلف الافراد في اتمام المهام، فهنام من يحاول انجاز وتحقيق اهدافه بشكل فوري دون أي تباطؤ، و هناك من يؤجل او يرجئ تحقيقها حتى اخر لحظة ممكنة وهو الشخص المماطل او المتلقي (أحمد ومحمد، ٢٠٠٨: ٢)

بينما يوضح (عبد الله، ٢٠١٢ :٢٤) أن من العوامل النفسية التي تسهم في عدم حدوث انجاز اكاديمي ما يلي: قلق التقويم ،صعوبة اتخاذ القرارات، التمرد ضد التوجيه، الخوف من النتائج و العواقب، والنفور من المهام و الخوف من الفشل خصوصا اذا توقع الفرد انخفاض في ادائه الذاتي.
ان ما يمنع الانجاز الاكاديمي لدى كثير من الطلاب في يومنا هذا هو عدم القدرة على ادارة الوقت وامتلاك سمة الكسل، فمن لديه صفة التلكؤ من الصعب ان تكون لديه دافعية لانجاز أي شئ ، وبالتالي يميل لتأجيل المهام الدراسية والاستذكار لاخر لحظة ممكنة قبل الاختبار، ومثل هؤلاء الطلاب يصعب عليهم اكتساب معرفة جديدة اذا لم تعزز دافعيتهم نحو الانجاز (أيوب و البديوي، ٢٠١٧: ٨٢٩).

لقد اهتم العلماء و الباحثون في ميدان علم الصحة النفسية بدراسة الفرد والمجتمع من خلال دراسة السلوك الاجتماعي للأفراد كونه مفهوم يؤلف اساس

الشخصية الإنسانية وهو ذو اهميه كبيره فى بناء العلاقات الاجتماعية المتفاعلة بين الافراد وصولا بهم إلى الاسهام الفاعل والجاد في بناء مجتمع أفضل يقف على ارضيه قوامها فهم سلوك الفرد والجماعة ، ومن المتغيرات النفسية الايجابية المهمة المرتبطة بعملية التعلم والنجاح هو التدفق النفسي و (الذي يرتبط بالتفاؤل وتوقع النتائج الايجابية والاستبشار بالمستقبل إضافة إلى اقترانه بالإحساس والقدرة والفعالية الشخصية فهو حالة من التركيز العميق والاندماج التام فى الأداء أو العمل والشعور بالمتعة والسعادة والمثابرة ومواصلة بذل الجهد فى سبيل تحقيق المهمة أو انجاز العمل (أبو حلاوة، ٢٠١٣: ١٢).

وتعد دافعية الإنجاز من الموضوعات المهمة والتي يجب على الباحثين الاهتمام بها، حيث إنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الإنجاز لدى الفرد، نظرا لأن أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دافعية للإنجاز، وتتضح أهمية دافعية الإنجاز في تأثيرها المباشر على أداء الفرد وإلقاء الضوء على أهم أبعادها.

وقد توصل باحثون بأن هناك علاقة ايجابية بين الدافعية وخبرة التدفق النفسي، فعندما يفعل الافراد اشياء يستمتعون بها وبحرية فان تصرفاتهم تتميز بالتركيز والانغماس التام في أداء هذه الاشياء (Csikzentmihalyi & Lefever, 1989: 815).

ويعتبر مفهوم التدفق النفسي احد المفاهيم السيكولوجية التي تتسع للعديد من المفاهيم والتي تركز على بعض الجوانب الانفعالية الايجابية مثل الشعور بالسعادة والسرور و المتعة، كمل يركز على الجوانب المعرفية: مثل الانغماس و الانهماك الفكري و الانستغرام و الانتباه و اليقظة و التركيز والاستيعاب (أيوب والبديوي، ٢٠١٧: ٨٢٩).

ونجد أنه من المحتمل بالنسبة لطلاب المدارس الذين تصدر عنهم أنماط سلوكية تنم عن مشكلات إنفعالية أن يظهروا قصورا أكاديميا كما تعكسه مستويات تحصيلهم ودرجاتهم فى المدرسة ومهاراتهم فى مجالات معينة وخاصة القراءة والاطلاع ، حيث يرى معلموهم أنهم لا يبدون اهتماما بالمدرسة ولا يبدون حماسا يحقق لهم الانجاز الأكاديمي، وأنهم يهملون عمل واجباتهم ودروسهم ولا يبالون بها حيث تؤثر المشكلات الاتفعالية والاجتماعية على مجمل حياة الفرد. فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد فى المجالات الأكاديمية، فإن المشكلات الانفعالية والاجتماعية ذات تأثيرت متباينة ومتعددة على مختلف جوانب الشخصية (البحيري، ٢٠١٧: ٢٠٢).

**مشكلة البحث**

تعتبر المرحلة الثانوية أهم مرحلة فى حياة الفرد إذ لها دور أساسى فى بلورة شخصيته؛ حيث يمر فى مختلف النواحى النفسية والانفعالية والجسمية والمعرفية؛ كما أنه يعيش فى وسط تتفاعل فيه ظروف الحياة الاجتماعية كما يتخللها العديد من لمشكلات، وبذلك نجد طالب المرحلة الثانوية لا يخلو من مشكلة أو أخرى، مما يؤثر على انفعالاته ووجدانه، ومن بين هذه المشكلات التى تمس طلاب المرحلة الثانوية قلة الدافعية نحو الإنجاز في شتى مجالات الحياة.

ويعد التدفق النفسي حالة من نسيان الذات والاستعرلق فى عمل يملك كل انتباه المرء وحواسه؛ حتى كاد لا يشعر بالعالم الخارجى من حوله، ودعمه تدفق من العواطف الإيجابية ملينة بالطاقة والحيوية تعمل جميعها على صرف انتباهه تجاه العمل الذى يقوم به. ويكتنف الإنسان فى هذه اللحظات شعور بتوقف الزمن، وإحساس داخلى بالبهجة، وقدرة خارقة على التركيز والمهارة فى الأداء، ويحول الصعب إلى أمر يسير، ويغيب عنه الاهتمام بالكيفية النى يؤدى بها العمل أو التفكير فى النجاح أو الفشل لأن مشاعر السرور والبهجة بالعل نفسه هى فتط التى تحركه وتحفزه (البحيري، ٢٠١٧: ٢٠٢).

ولأهمية التدخق النفسي Psychological Flow فى حياة الفرد ومساعدته على الانجاز إتمام المهام كمتغير مهم من متغيرات الصحة النفسية الإيجابية، أجريت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي والانجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

**أهمية البحث:**

**أولا: الأهمية النظرية**

١- تناولها لاحدى الموضوعات البحثية المهمة في مجال الصحة النفسية وهى التدفق النفسى وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٢- أن التدفق النفسي والإنجار الأكاديمي من المتغيرات الإيجابية التي تمنح الفرد الأمل والتفاؤل والفوة فى مواجهة الضغوط والتحديات والأزمات.

٣- دراسة الأبعاد التي تعزز من عملية التدفق النفسي لدى الشباب الذين هم يمثابة العمود الفقرى للمجتمع ومعاداتهم مؤشر خطير على صحتهم النفسية والمجتمع ككل.

٤- على الجانب الئربوى أكد العديد من علماء النفس التربوي والصحة النفسية أن لعلم النفس الايجابى باعتبار أن التدفق النفسى والإنجاز الأكايمي من المتغيرت التى يهتم بها دور فاعل فى العملية التعليمية، فهو يعمل على ئنمية دافعية الطلاب وثقتهم في أنفسهم ، وبالتالي تنمية الجوانب الإيجابية والانفعالية والإبداعية لديهم، وجعلهم أكلر قوة ومرونة في الأمل بالمستقبل.

**ثانيا: الأهمية التطبيقية**

١- قد نفيد نتائج الدراسة فى لفت انتباه القائمين على إعداد المناهج بضرورة احتوائها على ما ينمى الانجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية من النكور والاثاث خاصة إذا ما أشارت النتائج إلى انخفاض أى منهما لديهم.

٢- قد تفيد نتائج الدراسة فى لفت انتباه القائمين على إعداد المناهج بضرورة لحتوائها على ما ينمى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الثكور والاثاث خاصة إذا ما أشارت النتائج إلى انخفاض أى منهما لديهم.

٣- قد تفيد نتائج الدراسة فى إلى لفت انتباه إختصاصى العلاج والإرشاد النفسى إلى إعداد البرامج من أجل تحسين الانجاز الأكاديمي والتدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الذكور والاناث خاصة إذا ما أشارت النتائج إلى انخفاض أى منهما لديهم.

٤- لفت أنظار إختصاصى التعليم والمناهج لأهمية احتواء المناهج والأنشطة التى تقدم لطلاب المرحلة الثانوية بما يدعم ويستثير الانجاز وسلوكيات المساعدة لديهم.

٥- أن معرفة الأبعاد والعوامل المرتبطة بخبرة التدفق النفسي تفيد جدا في إعداد البرامج الإرشادية لتعزيزه لدى طلاب المرحلة الثانوية من الذكور والاناث.

٦- أن تحديد سمات طلاب المرحلة الثانوية من الذكور والاناث يعد ضرورة لمعلميهم وأولياء أمورهم على حد سواء من أجل تعريفهم بأفضل أساليب التعامل معهم.

**أهداف البحث:**

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- الكشف عن العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي وأبعاده الفرعية المتعددة والتدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

٢- معرفة الفروق في الإنجاز الأكاديمي بين المرتفعات والمنخفضات حسب التدفق النفسي لدي طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

٤- الكشف عن إمكانية التنبو بدافعية الإنجاز الأكاديمي من التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

**فرضيات البحث**

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الأكاديمي والتدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإنجاز الأكاديمي ترجع إلى اختلاف مستوى التدفق النفسي (مرتفع – منخفض).

٣- لا يمكن التنبؤ في الإنجاز الأكاديمي من خلال التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

**حدود البحث:** اقتصر البحث الحالي على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت في مختلف المناطق التعليمية خلال العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

**تحديد مصطلحات البحث:** حددت الباحثة مصطلحات البحث التالي: -

١- **الدافعية للإنجاز:** تعد دافعية الإنجاز واحدة من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من النقاش والجدل عند التربويين. وعلى الرغم من أن هذا الدافع يعد من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الاستحسان، إلا أنه بدأ بالاستقلال. وإذا امتلك التلاميذ هذا الدافع يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ذاته وليس من أجل أسباب أخرى (غباري، ٢٠٠٨: ٤٩).

- **التعريف الإجرائي لدافعية الإنجاز: هو السبب الذي من** من خلاله يعمل الطالب على التغلب على العقبات والتحديات التي يمكن أن تواجهه في سبيل تحقيق الهدف الذي يسعى إليه.

٢- **التدفق النفسي:** هو خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر عندما يؤدي المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة أثناء العمل (البهاص، ٢٠١٠: ١٢٠).

- **التعريف الإجرائي للتدفق النفسي:** هو عبارة عن خبرة خاصة بكل طالب أو طالبة تحدث من وقت لآخر، خاصة عندما يؤدي عند أقصي درجات الأداء، أو عندما يصل إلي مستويات أعلي من مستوياته المعتادة أو السابقة.

٣- **الانجاز الأكاديمي:** ويقصد به عدم تأجيل اطلاب والطالبات المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية الالتزام بإكمالها، وعدم إهمال الوقت أو الادعاء في صعوبة المهام ، وعدم الادعاء بالجهل وسوء التوافق النفسى وتأخير مواعيد المذاكرة والادعاء بالحاجة إلى مزيد من الوقت لإنجاز المهام التي يجب الانتهاء منها أو اتمامها في الوقت المحدد وإنجازها فى المدة المحددة لها أى عدم التكاسل في أدائها (عبد الوهاب، ٢٠١٥: ٢٠٨)

- **التعريف الإجرائي لإنجاز الأكاديمي** : تعرف الباحثة الانجاز الأكاديمي إجرائيا: بأنه الدرجة التى تحصل عليها أو الطالب أو الطالبة على مقياس البحث الحالي.

**الإطار النظري :**

**أولا: الدافعية للإنجاز: Achievement Motivation**

تعد دافعية الإنجاز واحدة من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من النقاش والجدل عند التربويين. وعلى الرغم من أن هذا الدافع يعد من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الاستحسان، إلا أنه بدأ بالاستقلال. وإذا امتلك التلاميذ هذا الدافع يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ذاته وليس من أجل أسباب أخرى (غباري، ٢٠٠٨: ٤٩)

ويرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى الفريد أدلر Adler حيث تعامل مع الحاجة إلى الإنجاز باعتباره دافعا تعويضيا مستمدا من خبرات الطفولة، على حين عرفه "كيرت ليفن "Levin الذي عرف هذا المصطلح من منظور الطموح، بأنه الحاجة للإنجاز (عبد الخالق، ١٩٩١: ٣٤).

والمعنى المعجمي في لسان العرب يدل على معنى الإتمام فيقال مثلا" :أنجزت الحاجة إذا قضيت، وإنجازك إياها أي قضاؤها وإتمامها" (ابن منظور، ٧١١: ٢٨١).

وبالتالي فقد تعددت التعريفات الخاصة بالدافعية للإنجاز، وهذه التعريفات يمكن أن تتوزع على ثلاث محاور أساسية يمكن تناولها فيما يلي:

**المحور الأول:** فقد تعامل مع مفهوم الدافعية للإنجاز باعتبارها دافعا يسعى من خلاله الفرد للتغلب على العقبات والتحديات التي يمكن أن تواجهه في سبيل تحقيق الهدف الذي يسعى إليه، ومن أهم هذه التعريفات موراي (١٩٣٨)، مطر (٢٠١٣) Sagie ساجي (١٩٩٤)، عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠)، مصطفى علي مظلوم (٢٠٠١)، إبراهيم شوقي عبد الحميد (٢٠٠٣) ، وفاء أنور الطنطاوي (٢٠٠٦)، وفيما يلي عرض لتعريفات هؤلاء الباحثين وآرائهم التي دارت حول تعريف دافعية الإنجاز.

يعرف موراي (١٩٣٨) الحاجة للإنجاز بأنها سعى الفرد للتغلب على العقبات فهي صفة فردية تعكس ميل الفرد للكفاح والنضال لأداء المهام الصعبة بطريقة تجعل الفرد راضيا عن نفسه وبشكل جيد وسريع كلما أمكن ذلك (خليفة، ١٩٩٥: ٧٩).

وتعرفها مطر (٢٠١٣: ١٤٠٣) بأنها أي سلوك يصدر عن الفرد يهدف به إلى إشباع احتياجاته وتحقيق ذاته والتأكيد على إمكاناته هو بالأحرى لابد وأن ينشأ في أحضان الدافعية كالدافع إلى الإنجاز، والرغبة في التفوق، والامتياز لدى الفرد.

ويشير ساجي (Sagie, 1994: 51) إلى أن دافعية الإنجاز هي "استعداد موجه يدفع الفرد إلى مواجهة التحديات في سبيل الحصول على النجاح والتركيز."

كما يعرف أيضا خليفة (٢٠٠٠: ٩٦- ٩٧) الدافعية للإنجاز بأنها تعني "استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو النجاح والتفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل وتتضمن الدافعية للإنجاز خمسة مكونات أساسية هي الشعور بالمسئولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والمثابرة، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل ."واعتبرها أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتم بها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية.

كذلك يعرف مظلوم (٢٠٠١: ١٧٨) الدافعية للإنجاز بأنها" استعداد الفرد لتحمل المسئولية، وإنجاز وإتمام ما يعهد إليه من أعمال ومهام على نحو جيد،

والسعي نحو النجاح والتفوق لتحقيق أهدافه مع تجنب الفشل، والتغلب على الصعوبات والعقبات التي تواجهه."

ويرى عبد الحميد (٢٠٠٣: ٣) الدافعية للإنجاز بأنها" الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات، ويتباين من شخص لآخر، ومن ثقافة لآخرى، ويعتمد جزئيا على التنشئة الاجتماعية". ويعرف دافعية الإنجاز في مجال العمل بأنها منظومة متعددة الأبعاد تعمل على إثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز، تحدد طبيعته ووجهته وشدته ومدته بهدف الإنجاز المميز للأهداف. ومن أهم أبعاد هذه المنظومة المثابرة في كل من بذل الجهد وتحمل الصعاب وتقدير أهمية الوقت والطموح لمستوى أعلى من الأداء والتوجه المستمر نحو المستقبل والاهتمام بالتميز في الأداء والميل للمنافسة."

وتعرف الطنطاوي (٢٠٠٦، ٢٣٣) الدافعية للإنجاز بأنها" السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق، والتغلب على ما قد يصادفه الفرد من توقعات أو صعوبات للاحتفاظ بمستويات عالية من العمل والنشاط."

والمستقرئ لمجموعة التعريفات السابقة يرى أنها تؤكد على أن الدافعية للإنجاز تمثل دافعا، يدفع الفرد للتغلب على العقبات التي قد تعترضه فتحول بينه وبين تحقيق هدفه، بغرض إرضاء طموح الفرد لتحقيق مستوى أفضل من التقدم والإنجاز.

**المحور الثاني:** والذي تعامل فيه مجموعة العلماء والباحثين مع الدافعية للإنجاز باعتبارها سعي الفرد من أجل الوصول إلى مستوى معين من التفوق والامتياز رغبة في إرضاء الذات وتحفيزها، وتحملها مسئولية هذا التفوق، ومن هؤلاء قشقوش ومنصور (١٩٧٩)، ووهدان (١٩٨٩)، وبدر (١٩٩٥)، وعبد الخالق والنيال (٢٠٠٢)، وفيما يلي تناول لآراء هؤلاء الباحثين:

يعرف كل من قشقوش ومنصور (١٩٧٩: ٤٠) دافعية الإنجاز بأنها تعني "السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق وخاصية متميزة الشخصية الأشخاص ذوى المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز."

ويذكر كل من عبد الخالق والنيال (٢٠٠٢: ٣٨٣ (الدافعية للإنجاز بأنها: "الأداء على ضوء الامتياز والتفوق، أو الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح، وتتضمن الدافعية للإنجاز رغبة أو ميلا إلى الأداء السريع للمهام والإتقان في العمل، واختيار أفضل الطرق للإنجاز، وهو يحث الفرد على التنافس، وإتقان الأداء والتميز وتحمل المسئولية، ويشمل الدافع للإنجاز عددا من المكونات أهمها معرفة الهدف، السعي الجاد إلى تحقيقه، وجودة الأداء، وتعديل المسار والضبط الذاتي، والطموح والمثابرة والتحمل."

والمستقرئ للتعريفات التي أنطوت تحت هذا المحور يجد أنها اتفقت جميعها على أن دافعية الإنجاز تعكس سعي الفرد في الوصول إلى مستوى معين من الامتياز

والتفوق ضمانا لمستقبل زاهر يضفي على الذات شكلا من أشكال الرضا الذي يجعل الذات تسعى جاهدة إلى تحقيق المزيد والمزيد من التفوق سعيا إلى الكمال الإنساني.

**المحور الثالث:** والذي يتعامل مع مفهوم دافعية الإنجاز باعتبارها رغبة ملحة لدى الفرد في اتمام المهام والأشياء بطريقة أكثر أدائية وارتقاءا وتجنبا للفشل .ولعل من أبرز هذه التعريفات: Macclellandماكليلاند (١٩٦١)، وعبد القادر (١٩٩٨)، وعبد العال (٢٠٠٧)

يعرف ماكليلاند (Macclelland 1961) الدافعية للإنجاز بأنها: "حاجة الفرد للقيام بمهامه بصورة أفضل مما أنجزه من قبل وبكفاءة وسرعة وبأقل جهد وتحقيق أفضل نتيجة"، ومن هنا تعامل ماكليلاند Macclelland مع دافعية الإنجاز بوصفها أحد المكونات الأساسية في سعي الفرد إلى تحقيق ذاته، وتأكيد وجوده من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف (قشقوش، ١٩٧٩: ٣٦)

وكذلك يعرفها محمود عبد القادر (١٩٧٧: ١٨- ١٩) بأنها: "تكوين فرضي يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الطموح العام، والنجاح بالمثابرة على بذل الجهد، والتحمل من أجل الوصول للهدف."

وتعرف عبد العال (٢٠٠٧: ١٥٠) الدافعية للإنجاز بأنها" الرغبة في تحقيق شيء له مغزى، وفي إتقان الأشياء، أو إنتاج أفكار جديدة، والوصول إلى مستوى عال من الأداء."

**الأبعاد المكونة لدافعية الإنجاز:**

لقد تعددت وتنوعت أبعاد ومكونات دافعية الإنجاز والتي جاءت على النحو التالي:

١- الثقة بالنفس.
٢- القدرة على الإتقان.
٣- القدرة على الاستقلالية.
٤- الطموح والسعي نحو التميز.

وفيما يلي بعض التعريفات الخاصة بكل بعد من هذه الأبعاد:

**١- الثقة بالنفس:** يوضح عبد القادر (١٩٩٨: ٥٨) الثقة بالنفس بأنها "ثقة الطالب في نفسه، وفي قدرته على التحصيل والشعور بأنه كفء وموفق فيما يفعل ويتوقع النجاح في الأعمال التي يقوم بها."

وعلى هذا تعرف الباحثة الثقة بالنفس بأنها "ثقة التلميذ في نفسه، واستعداداته وإمكاناته وفي قدرته على التحصيل والقدرة على القيام بالعمل والصبر على إنهائه ومواجهه كل التحديات، والشعور بأنه يمتلك الكفاءة التي تجعله قادر على النجاح في الأعمال التي يقوم بها."

٢-**الإتقان**:Perfection : يشير زكريا أحمد الشربيني (١٩٨١: ٣٠) إلى أن الإتقان هو "الدقة في الأداء لتحقيق الأهداف وأداء العمل وإنجازه على نحو جيد وسريع بقدر الإمكان."

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة الإتقان بأنه "الدقة في أداء العمل، والتركيز أثناء القيام به، لإنجازه بشكل جيد وسريع ومنظم، واستخدام كل ما يملك التلميذ من مهارات للقيام بالعمل وتحمل ما يواجهه من صعاب لإنجازه، وإتمامه على أكمل وجه وتحقيق نتائج يقتنع به الطالب."

٣- **الاستقلال**:Independence : يشير غباري (٢٠٠٨: ٣٧) إلى أن الاستقلال هو "رغبة الشخص وحاجته لعمل المهام المطلوبة منه بنفسه، فالاستقلال يعكس رغبة الفرد في إنجاز المهام والأعمال، اعتمادا على ذاته لا اعتمادا على غيره، وفي ذلك رغبة من قبل الفرد في الاستقلالية مبتعدا عن التبعية التي تكبل الفرد وتجعله أكثر استلابا وإتباعا للآخر ولآرائه وأفكاره.

ولهذا تعرف الباحثة الاستقلالية بأنها: "إيمان الفرد بقدرته على العمل بصورة فرديه والاعتماد على الذات وإثباتها من خلال أداء الأعمال التي تتطلب جهد وصبر لإنهائها، والمنافسة مع الآخرين وعدم الاعتماد على الحظ وإنجازها بصورة جيدة.

٤- **الطموح**:Aspiration

ويرى عبد القادر (١٩٩٨: ٥٨- ٥٩) الطموح بأنه "ذلك المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه بحيث يتطلع أو يتوقع تحقيقه في جانب معين من حياته أو في إنجاز أعماله اليومية وهو ينقسم إلى ثلاثة مستويات هي:

- مستوى الطموح المبالغ فيه.
- مستوى الطموح المعتدل.
- مستوى الطموح المنخفض.

كما تعرف مطر (٢٠١٣: ١٤١٦) مستوى الطموح بأنه" :المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه سواء في التحصيل الدراسي أو في إنجازه العلمي أو في إنتاجه أو في مهمته ويجتهد لتحقيقه معتمدا في ذلك على مدى كفاءته وقدراته وعلى ملاءمة الظروف الخاصة به وبالبيئة من حوله."

وفي ضوء ما سبق تخلص الباحثة إلى أن الطموح هو: "سعي الفرد للنجاح والتفوق من خلال المنافسة مع الآخرين، وأن يضع أهدافا بعيدة المدى واضحة تماما في ذهنه ويسعى لتحقيقها، وتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى أهدافه."

ونظرية التحديد الذاتي نظرية ماكروية للدافعية والانفعال والتطور البشري، تهتم بالعوامل التي إما تسهل أو تعوق العمليات التمثيلية والمتوجهة للتطور عند الناس، وتتألف من خمس نظريات صغرى مترابطة داخلياً: نظرية التقويم المعرفي (تفسر تأثير العوامل الخارجية أو الأحداث السياقية الاجتماعية، كالتنافس والتقويمات

والأهداف المفروضة والمكافآت، على الدافعية الداخلية والسلوك والخبرة)، ونظرية التكامل العضوي (تفترض أن السلوكيات المنظمة خارجياً يمكن أن تكون محولة إلى سلوكيات منظمة داخلياً، فتستدمج مفهوم "الاستدخال" في تطور الدافعية الخارجية)، ونظرية توجهات السببية (تتعامل مع الفروق الفردية في التوجهات الدافعية الشاملة، وتصف كيف يستدمج الناس المؤثرات الاجتماعية في أساليبهم الدافعية)، ونظرية محتويات الهدف (تفسر تأثير الأهداف الداخلية والخارجية على الدافعية والإرادة البشرية)، ونظرية الحاجات الأساسية (تحدد جملة حاجات نفسية أساسية شاملة تشكل الممون الأساس للتطور والاشتغال البشري). وتحدد النظرية ثلاثة أنماط من الحاجات النفسية الأساسية: الحاجة للكفاية) Competence الحاجة لخبرة الإشباع في تحسين قدرات الفرد)، والحاجة للارتباط) Relatedness الحاجة للارتباط بالآخرين المهمين)، والحاجة للاستقلال (الحاجة للانخراط في سلوك ذاتي التوجيه، وتتضمن خبرة الاختيار في المبادة وإدامة وتنظيم السلوك، وإشباع هذه الحاجات لا غني عنه لتسهيل تحقيق التحديد الذاتي (Areepattamannil, 2011:27-28)

- الدافعية الداخلية :Intrinsic Motivation الدافعية المعتمدة على الإشباعات المتأصلة للسلوك، أكثر من الاتساقات أو المكافآت المشكلة إشراطياً. ولذلك ينخرط الناس في النشاطات بحرية للإشباع المتأصل والاستمتاع المنبثق من المشاركة بذاتها. وهي الشكل الأكثر تحديداً ذاتياً من الدافعية الأكاديمية. ويتصف الطلبة المدفوعون داخلياً بالرغبة الداخلية الخصبة، والتوجه بالهدف، وتوقع تحقق الموضوع، والتركيز على مهمة التعلم، والمثابرة والممارسة، والاهتمام بالموضوع أو الثيمة، والرغبة بالدراسة المستقلة، والنظر للتعلم بوصفه نشاطاً ذا معنى، والفضول الفكري، وتحديد أداء المهمة بنجاح، ووضع معايير شخصية، وعدم إدراك المحاولات الأولى غير الناجحة على أنها حتمية الفشل مما يحث الرغبة بمحاولات متكررة.

- الدافعية الخارجية :Extrinsic Motivation الانخراط في النشاطات ليس لأسباب متأصلة، وإنما لأسباب أداتية. ويتصف الطلبة المدفوعون خارجياً بعدم الثقة بأنفسهم وقدراتهم، والافتقار للإبداعية، واعتماد أدائهم – إلى حد كبير – على الضغط الخارجي، وغياب الطموح لتوسيع المعرفة، والدرجة العالية من التفكك، وعدم ممارسة فعل غير متوقع، والميل إلى التشاؤم المتصل بفرص نجاحهم، والتركيز على الموضوعات قصيرة المدى، والاعتماد كثيراً على مساعدة الأساتذة والعوامل الخارجية الأخرى، والتوتر والقلق المرتبط باحتمال الفشل، وتلقي المعايير والتقويمات من الخارج، والكفاح لنيل الاستحسان الاجتماعي من أصدقائهم وأساتذتهم والناس المهمين الآخرين. وتتألف الدافعية الخارجية من أربعة تنظيمات :

- التنظيم الخارجي :External Regulation السلوكيات المحددة بوسائل خارجية، كالمكافآت والضغوط والواجبات. ويمثل الافتقار التام للدافعية ذاتية التحديد.

- التنظيم المعين :Identified Regulation السلوكيات المؤداة باختيار نتيجة لحكم الفرد بكونها مهمة. وبخلاف التنظيم التخارجي، يتألف من درجة عالية باعتدال من التحديد الذاتي، وبذلك يكون شكلاً مستقلاً نسبياً من الدافعية الخارجية.
- التنظيم التكاملي :Integrated Regulation السلوكيات المتكاملة تماماً داخل مخطط الذات، والمنظمة عبر التكامل، ومفهومة ومتسقة مع الجوانب الأخرى من قيم الطالب وهويته. ورغم أنه يشبه الدافعية الداخلية لاتصافه بالحرية والاستقلالية، ولكنه يبقى ضمن الدافعية الخارجية لكون السلوك مدفوع بتنظيم متكامل يتم استجابة للقيمة الأداتية المتصلة بمخرج ما مستقل عن السلوك (Chang et. al. 2000, p.41-45).

**ثانيا: التدفق النفسي Psychological Flow**

يعتبر التدفق النفسي من المفاهيم النفسية الحديثة، وقد بدأت فكرة البحث في سلوك التدفق على يد ميهالي Mihalyi في نهاية الثمانينيات من القرن العشرين، حينما لاحظ الناس أثناء ممارستهم أنشطتهم وأعمالهم التي يمثل النشاط فيها هدفاً في حد ذاته كالفنانين والرسامين ولاعبي الكرة ومتسلقي الجبال، جث يشعر القائم بتلك الأنشطة بالمتعة والسرور (صديق، ٢٠٠٩: ٣١٤).

إن التعريف الاصطلاحي يتسع فيقصد به: استغراق الإنسان في أداء مهمة ما حتى يبلغ ذروة الأداء ودرجة الامتياز فيها، ويستمر هذا التفوق بعد ذلك بأقل مجهود كالشلال المتدفق، فإذا استطاع الفرد أن يصل إلى حالة التدفق فإن ذلك يمثل أقصى درجة من الأداء الايجابي المليء بالطاقة التي تقي الفرد من الإصابة بالملل والاكتئاب والتوتر والقلق (جولمان، ٢٠٠٠: ١٣٤).

وتشير باظه (٢٠١٠) إلى أن التدفق النفسي يتحدد من خلال مجموعة من المحددات تتمثل في:

- الاستغراق أو الانشغال التام بالأداء. * سرعة الأداء.
- الوصول إلى مستوى عال من الأداء. * الشعور بالسعادة.
- انخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء. * نسيان احتياجات الذات.
- الاستفادة من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقة الأداء.

وترى الباحثة بأن هذه المحددات ترتبط بكل من مستو الطموح والدافع للإنجاز، حيث يضع الفرد من مستويات عالية ويناضل من أجل تحقيقها، كما يضخم الفشل وعدم الرضا عن الأداء والانتباه الاختياري للسلبيات فيما يمكن تسميته بالميول الكمالية العصابية.

ويعتبر التدفق بمكوناته استراتيجية من استراتيجيات علم النفس الايجابي Positive Psychology، حث يسير جنباً إلى جنب من فنيات غرس الأمل والكفاءة

الذاتية والتفاؤل، وجميعها تستخدم لخفض القلق وتنمية بعض جوانب القوة في الشخصية (الفنجري، ٢٠٠٨: ٥٥).

وهكذا فإن ما يميز الفرد ذات التدفق هو شعوره بالسرور والسعادة التلقائية نتيجة استغراقه في النشاط أو العمل، حيث يواجه أقصى درجات انتباهه فيما يقوم به، وتصل سعادته إلى حد النشوة أو الغبطة، ويتخلص من الضغوط النفسية ومثيرات القلق من حوله.

وهناك من يصنف التدفق كحالة من حالات الذكاء الوجداني Emotional intelligence، حيث يمثل التدفق الحالة القصوى أو الدرجة النهائية في توظيف الانفعالات في خدمة الأداء والتعلم، ففي التدفق لا يتم استيعاب الانفعالات وجدولتها فقط بل توظف بنشاط وايجابية وتنسيق مع العمل الذي يمارسه الفرد ( صديق، ٢٠٠٩: ٣١٥).

ويقدم البهاص (٢٠١٥: ١٢٣) وصفاً دقيقاً لحالة التدفق لدى الفرد، وفيها يكون مستغرقاً جداً فيما يفعله، حيث يركز انتباهه فيه، ويمتزج وعيه به، ويتوقف إدراكه الحسي إلا في هذا العمل، ويغيب إحساسه بدوره الزمان والمكان، وهنا يكون التدفق حالة من نسيان الذات Self- Forgetfuluness أي فقد الوعي بالذات وإسقاط كل الانشغالات.

وعن أهمية التدفق على المستويين النفسي والتربوي، فيشير ميهالي (Mihalyi, 1990)أن التدفق يستخدم كإستراتيجية لتحسين جودة الحياة من الناحية النفسية من خلال تهيئة الفرد لمواجهة التحديات والصعاب بهدف تحقيق الشعور بالسعادة والمتعة أثناء ممارسة النشاط.

ومن الآثار النفسية الايجابية للتدفق الإبداعي، وتنمية التخيل العقلي، وزيادة مستوى الطموح والدافع للإنجاز، وتنمية القدرة على مواجهة التحديات، وتنمية انفعالية الذاتية وتحمل المسؤولية، وتنمية الثقة بالنفس والاستقلالية بالإضافة إلى خفض الشعور بالخوف والملل واللامبالاة (باظه، ٢٠١٠: ٣٧).

كما أن التدفق النفسي يساعد في تخفيف الاضطرابات الانفعالية من قلق واكتئاب وأيضاً من ملل وسأم، لأن التركيز العالي الذي يعتبر هو جوهر التدفق يعمل كتغذية مرتدة Feed Back عندما يكون الفرد على أعتاب حالة التدفق، ويتطلب ذلك جهداً كبيراً للوصول إلى حالة الهدوء، والتركيز الكافي لبدء الخطوة الأولى من العمل، ثم تتخذ حالة التدفق قوة دفع ذاتية في تأدية العمل بأقل مجهود (جولمان، ٢٠٠٠: ١٣٥).

أما عن نظريات التدفق، فنظراً لحداثة مفهوم التدفق على مستوى التناول السيكولوجي، فقد اجتهد بعض الباحثين في وضع تصورات نظرية يتم من خلالها تفسير حالة التدفق، وجاءت تلك التصورات على النحو التالي: حاول ميهالي

(Mihalyi, 1997)وضع تأصيل نظري في كتابة التدفق: علم النفس التجربة المثالية Flow: The Psychology of optimal experience ، حيث وصف حالة التدفق من خلال ملاحظاته وتجاربه التي أجراها على الإنسان والحيوان، وأوضح أن تلك الحالة التي يمكن الوصول إليها لكن مرات قليلة في الحياة، ولها مكونات وعوامل نفسية مرتبطة بها، وحدد ثمانية مكونات للتدفق هي:

- تهيئة الفرد لمواجهة التحديات والصعاب.
- تحديد الأهداف المطلوبة من أداء المهمة.
- تركيز الانتباه بجوانب الأنشطة والمهام.
- تدعيم وتشجيع الفرد أثناء ممارسة النشاط.
- تقليل مواقف القلق والإحباط أثناء الأداء.
- ألا تزيد صعوبة المهمة عن مستوى أداء الفرد.
- الشعور بالسعادة أثناء ممارسة النشاط.
- الاستغراق في الأداء ونسيان الوقت.

وخلصت تلك المحالة إلى أن التدفق يمثل عنصراً من عناصر الابتكار، وأنه يعد سمة من أهم سمات الشخصية المبتكرة.

كما قدم ناكاتا (Nakata, 2006) تفسيراً نظرياً لحالة التدفق المرتبطة بالتحديات والمهارات، واعتمد على نتائج الدراسات التي أجراها على مستخدمي الكمبيوتر بصفة عامة والإنترنت على وجه الخصوص، واعتمد في تفسير نتائجه على النموذج الذي وضعه تشن وآخرين (Chen, et al., 1999) إطاراً مرجعياً له، توصلت محاولته إلى أن خبرة التدفق ترتبط بصعوبة المهام وتحدياتها من جانب ومهارات القائم بأداء المهام من جانب آخر، ويمثل الشكل التالي الإطار النظري لهذا التفسير.

ويمكن تفسير مكونات الشكل السابق على النحو التالي:

- تحدث حالة التدفق عندما تكون مهارات الفرد مكافئة للتحديات التي تواجهه، ويعبر عن ذلك بالمعادلةSkills+ Challenges= Flow :
- يحدث القلق عندما تكون المهارات منخفضة والتحديات مرتفعة ويعبر عن ذلك بالمعادلةLow Skills+ High Challenges= Anxiety :
- يحدث الملل (السأم) عندما تكون المهارات مرتفعة والتحديات منخفضة، ويعبر عن ذلك بالمعادلةHigh Skills+ Low Challenges= Apathy :
- تحدث اللامبالاة عندما تكون المهارات منخفضة والتحديات منخفضة، ويعبر عن ذلك بالمعادلةLow Skills+ Low Challenges= Boredom :

ونظراً للعلاقة بين التفسير الأخير لحالة التدفق واستخدام الإنترنت كما أشار ناكاتا(Nakata, 2006) ، فإن الباحث يتخذ من هذا التفسير منطلقاً نظرياً في بحثه الحالي، كما يقدم مقياساً للتدفق النفسي بعكس محددات تلك الظاهرة.

**الدراسات السابقة:**

**أولا: الدراسات التي تناولت التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية**

**١- دراسة البحيري (٢٠١٧)**

جرت هذه الدراسة لتحديد طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي والإيثار لدى المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية .الأهداف : هدفت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي والإيثار لدى عينة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية. ودراسة الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية في التدفق النفسي. ثم المقارنة بين الذكور الإناث من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية في الإيثار. الإجراءات : اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن اشتملت عينة الدراسة على ٨٣ مراهقاً من ذوي المشكلات الانفعالية منهم ٣٦ ذكور و٤٧ إناث تراوحت أعمارهم ما بين (١٦-١٨) سنة بمتوسط عمري قدره ١٦,٩٧٦ وانحراف معياري قدره ٠,٥٤٠، وتم اختيارهم بطريقة قصدية .الأدوات : تم الاستعانة هي مقياس التدفق النفسي لدى المراهقين (إعداد الباحثة)، مقياس الإيثار لدى المراهقين (إعداد الباحثة)، ومقياس المشكلات الانفعالية للمراهقين (إعداد الباحثة)، ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي (إعداد محمد البحيري، ٢٠٠٢)، ومقياس جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي (طه المستكاوي، ٢٠٠٢). وقد أسفرت النتائج على ما يلي: وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات عينة الدراسة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية على مقياس التدفق النفسي للمراهقين ذوي المشكلات الانفعالية، ودرجاتهم على مقياس الإيثار للمراهقين ذوي المشكلات الانفعالية، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية على مقياس التدفق النفسي في اتجاه الذكور. كما أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية من الذكور والإناث على مقياس الإيثار وفي اتجاه الذكور.

**٢- دراسة المحمداوي والعكيلي (٢٠١٥)**

استهدفت الدراسة التعرف على التدفق النفسي لدى الطلبة المتميزين، وتعرف الفروق في متغير التدفق انفسي على وفق متغير الجنس ( ذكور ، إناث). تألفت عينة البحث من (٣١٤) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية المتميزين في تربية بغداد (الكرخ ، الرصافة ) ، وتم تطبيق مقياسي البحث ( التدفق النفسي ، تنظيم الذات) ، وبإستعمال معامل إرتباط بيرسون والإختبار التائي (t-test) ، أظهرت نتائج البحث

وجود علاقة إرتباطية موجبة بين متغير ( التدفق النفسي ) ومتغير ( تنظيم الذات ) لدى طلبة المدارس الثانوية المتميزين.

**٣- دراسة بنهان (٢٠١٠)**

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية الإرشاد بالمعني في تنمية التدفق النفسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج الإرشاد بالمعنى (إعداد / الباحثة)، وذلك لدى عينة مكونة من (٢٤) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، بالقسمين العلمي والأدبي، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٦-١٧) سنة بمتوسط (١٦,٦٠) سنة، وانحراف معياري(١,٠٦)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية(١٢)، وضابطة (١٢)، مع مراعاة تجانس أفراد المجموعتين من حيث: العمر الزمني، المستوى الاجتماعي -الاقتصادي، مستوى الذكاء، التدفق النفسي، التفكير الإبداعي.وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التدفق النفسي والتفكير الإبداعي لصالح القياس البعدي. وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التدفق النفسي والتفكير الإبداعي في القياس البعدي ٢- لصالح المجموعة التجريبية. عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسط رتب درجات إفراد المجموعة التجريبية في القياسين. ٣- البعدي والتتبعي على مقياس التدفق النفسي والتفكير الإبداعي.

**ثانيا: الدراسات التي تناولت الدافعية والإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية**

**١- دراسة العتيبي (٢٠١٧)**

هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين التعليم المنظم ذاتياً ومستوي دافعية الإنجاز لدي طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة تم أتباع المنهج التجريبي، حيث تم اختيار عينة قوامها (٩٢) مقسمة إلي (٤٦) طالب و (٤٦) طالبة ثانوي وتم تطبيق مقياسي التعليم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز، وقد تحققت الدراسة من أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع كما تحققت وجود علاقة حقيقية بين متغيري الدراسة وعليه تحققت الفرضية التي مفادها توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز، كذلك توصلت الدراسة إلي أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا و الدافعية للإنجاز لصالح التلاميذ بالتخصص الأدبي، كما توصلت أيضاً إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز على الاختبار البعدي عند الجنس الواحد إناث أو ذكور.

**٢- دراسة عرابي (٢٠١٦)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز لدي طلاب المرحلة الثانوية، والعلاقة بين الذكاء الروحي والتحصيل الدراسي ، والعلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لديهم. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي ، حيث يهدف إلى جمع أوصاف علمية دقيقة عن متغيرات الدراسة من أجل فهم أعمق للظاهرة، ومعرفة العلاقات المتداخلة بين المتغيرات، وتعد البحوث الإرتباطية هامة ، حيث يمكن عن طريقها قياس عدد المتغيرات والعلاقة بينهما في وقت واحد، كما أنها تبحث في علاقات غير موجودة فعلاً في ظروف طبيعية واقعية، وهذا بدوره يسمح بتحليل الأسباب، والنتائج للتوصل إلى تقدير العلاقة بين المتغيرات وحجمها ونوعها ، حيث تعبر عن هذه العلاقة بطريقة كمية ، ولذلك فهي تساعد في معالجة المشكلات التربوية والعلوم الإجتماعية. أجريت الدراسة الحالية على عينة من (٢٠٠) طالب من الذكور من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة المستقبل، وقد بلغ متوسط أعمارهم ما بين (١٦-١٨) سنة وبإنحراف معياري ٤,٧ ٠ ، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦. واعتمدت الدراسة على مقاييس دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والذكاء الروحي. وبينت الدراسة وجود علاقة بين الذكاء الروحي (النعمة-الوعي-التسامي-المعنى-الحقيقة-الدرجة الكلية) ودافعية الإنجاز(تحديد الهدف-المثابرة-الكفاءة المدركة-الدرجة الكلية) عند مستوى دلاله(٠,٠١) ، مما يعني أنه من المحتمل كلما ارتفعت درجات الذكاء الروحي يقابلها ارتفاع في درجات دافعية الإنجاز، ووجود علاقة بين الذكاء الروحي (النعمة-الوعي-التسامي-المعنى-الحقيقة-الدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي عند مستوى دلاله (٠,٠١)، مما يعني أنه من المحتمل كلما ارتفعت درجات الذكاء الروحي يقابلها ارتفاع في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي عند مستوى دلاله (٠,٠١) ، مما يعني أنه من المحتمل كلما ارتفعت درجات دافعية الإنجاز يقابلها ارتفاع في درجات التحصيل الدراسي وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات السابقة التي اوردها الباحث والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

**٣- دراسة علي (٢٠١٣)**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافعية والحل الإبداعي للمشكلات وكذلك معرفة علاقة مكونات الدافعية بالحل الإبداعي للمشكلات، لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين والمتفوقين (ن=١٠٨) "٦٠ طالباً، ٤٨ طالبة "تنحصر أعمارهم بين (١٥-١٨) عام، وبتطبيق أداتين من إعداد الباحث: "مقياس مكونات الدافعية (الإصرار، وحب الاستطلاع، والاعتماد على الذات) ومقياس حل المشكلات، وتم التوصل إلى ما يلي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين

درجات أفراد العينة في حل المشكلات ودرجاتهم على أبعاد الدافعية (الإصرار، وحب الاستطلاع، والاعتماد على الذات) وهذا يعني أن الطالب الذي يحصل على درجات مرتفعة في أبعاد الدافعية يكون حله للمشكلات حلا إبداعياً ، ووجود فروق دالة إحصائياً في حل المشكلات بين ذوي الحلول الإبداعية وذوي الحلول العادية على مقياس الدافعية، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطلبة ذوي الحل الإبداعي للمشكلات، حيث متوسطي درجاتهم يفوق متوسطي درجات أفراد العينة ذوي الحل العادي للمشكلات. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في حل المشكلات بين الجنسين ، أي أن الدافعية لدى أفراد عينة البحث متقاربة بغض النظر عن نوع أفراد العينة. يمكن التنبؤ بحل المشكلات لدى أفراد عينة البحث في أبعاد الدافعية، أي أن الدافعية أفضل المنبئات بالأداء للطلبة، وأن الطالب المرتفع في الدافعية يكون أكثر تفوقاً في المهمة، ويكون أكثر كفاءة في حل المشكلات عن الطالب المنخفض في الدافعية.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين للباحثة عدد وجود دراسات سواء تناولت متغيري الدراسة أي كل من التدفق النفسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهو ما يميز البحث الحالي، إلا أنه أمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري والمنهجي للبجث الحالي. وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب العاديين في التحصيل الدراسي وبين الطالبات العاديات.

**منهج البحث واجراءاته**

**أولا: منهج البحث**

ابتعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لبحث العلاقة بين متغيرات الدراسة وفروقها.

**مجتمع البحث وعينته**

تحدد مجتمع الدراسة في مختلف مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

**١- المشاركين في الدراسة الاستطلاعية:**

تكونت مجموعة الدراسة الاستطلاعية من (٤٠) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت، لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية، وتراوحت أعمارهن ما بين (١٦-١٨) عاما بمتوسط قدره (٢١،٦٠) وانحراف معياري قدره (١٠١٤).

٢- المشاركات في الدراسة الأساسية:

تكونت مجموعة الدزاسة الأساسية من (١٧٨) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت ، تراوحت أعمارهن ما بين ( ١٦ - ١٨) عاما بمتوسط قدره (٢١٧٣) وانحراف معياري قدره (١،٢٠).

**أدوات الدراسة**

**- مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية (من إعداد الباحثة)**

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (١٨) عبارة موزعة على تسعة أبعاد (أنظر ملحق-١)، وهي: النشاط في أداء المهام، الالتزام بالوقت، احترام المواعيد، والإقرار في سهولة المهام، وعدم تأجيل إنجاز الواجبات، وعدم الادعاء بالجهل، والتوافق النفسي، وتقديم مواعيد المذاكرة، وارتفاع الدافعية للتعلم، وعدم الادعاء بالحاجة للوقت، ويصحح المقياس من خلال الاستجابة على مقياس متدرج ثلاثي (دائما- أحيانا- نادرا) وأعطيت الاستجابة الأولى ثلاث درجات ، والثانية درجتين ، والثالثة درجة واحدة على الترتيب والعبارات السالبة تقديرها يكون عكسيا، وبلغ عدد العبارات الإيجابية (١٥) عبارة، وعدد العبارات السلبية (٥) عبارات.

**إجراءات البحث**

**- الخصائص السيكومترية للمقياس:**

تحققت الباحثة من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:-

**أ- الصدق:**

١- صدق المحكمين: عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال علم النفس وعددهم (٥) محكمين من كلية التربية بجامعة الكويت، وتم تعديل بعض العبارات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، كما تم حذف (٥) عبارات بناء على آرائهم.

ب- الصدق العاملي للمقياس: تم حساب الصدق العاملي للمقياس من خلال تطبيقه على مجموعة استطلاعية بلغ عددها (٤٠) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت، بطريقة المكونات الأساسية، وبعد التدوير المتعامد، وبأخذ محك جيلفورد (٠,٣) لاختيار التشبعات الدالة، ولم يتم حذف أية عبارة أو أي بعد؛ لأن كل تشبعاتهم أكثر من (٠،٣) وبذلك تم تحديد (١٠) أبعاد، وتم الإبقاء على (٢٠) عبارة تقيس. دافعية الإنجاز الأكاديمي، وتضمن العامل الأول (٢) تشبعات دالة ، وتراوحت التشبعات ما بين (٠،٥١، ٠٧٤) وسمي هذا العامل: النشاط في أداء المهام، وتضمن العامل الثالي (٢) تشبعا دالا، وتراوحت التشبعات ما بين (-٠،٣٧، -٠،٨٠) وسمي هذا العامل: الالتزام بالوقت، وتضمن العامل الثالث (٢) تشبعا دالا ، وتراوحت التشعات ما بين ( -٠،٣٨، ٠،٨ ٠) وسمي هذا العامل احترام المواعيد، وتضمن العامل الرابع (٢) تشبعات دالة، وتراوحت التشبعات ما بين ٠(٠،٤٦، ٠٧٣) وسمي هذا الادعاء الإقرار في سهولة المهام ، وتضمن العامل الخامس (٢) تشبعات دالة، وتراوحت التشبعات ما بين (- ٠ ٠٠٣ -٠٦٢) وسمي هذا العامل: عدم تأجيل إنجاز الواجبات، وتضمن العامل السادس (٢) تشبعات دالة، وتراوحت التشبعات ما بين (-٠٤-٠٦٩) وسمي هذا العامل: عدم الادعاء بالجهل، وتضمن العامل السابع (٢) تشبعات دالة، وتراوحت التشبعات ما بين (٠،٤٥،-٠،٧٣) وسمي هذا العامل: التوافق النفسي، وتضمن العامل الثامن (٢) تشبعات دالة، وتراوحت التشبعات ما بين

( ٠،٣٦، ٠٦٨) وسمي هذا العامل: تقديم مواعيد المذاكرة، وتضمن العامل التاسع (٢) تشبعات دالة، وتراوحت التشبعات ما بين (٠،٤٥،-٠،٧٣) وسمي هذا العامل ارتفاع الدافعية للتعلم، وتضمن العامل العاشر(٩) تشبعات دالة، وتراوحت التشيعات ما بين (٠,٣٩- ٠,٧٥) وسمي هذا العامل: عدم الادعاء بالحاجة للوقت، وبذلك يتمتع المقياس بمعاملات صدق عالية ويمكن استخدامه.

**ب- الثبات**

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا - كرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد النشاط في أداء المهام (٠٧٩) ، والالتزام بالوقت (٠٧١) واختـرام المواعيد (٠٨٢) والإقرار بسهولة المهام (٠٧٨) وعدم تأجيل انجاز الواجبات (٠،٧٢) وعدم الادعاء بالجهل (٠٧٦، ٠) والتوافق النفسي (٠،٧٥) وتقديم مواعيد المذاكرة (٠،٧٤) وارتفاع الدافعية للتعلم (٠٦٧) وعدم الادعاء بالحاجة للوقت (٠٧٧) والدرجة الكلية للدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي (٠٨٧)، مما يدل على ثبات المقياس، كما حسبت الباحثة الثبات باستخدام معامل ألفا - كرونباخ ويلغ معامل الثبات للمقياس (٠٩١٥) وهو معامل دال إحصائيا يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس .

**- مقياس التدفق النفسي (من إعداد الباحثة)**

**خطوات بناء المقياس**

مر بناء المقياس بعدة كطوات حتى وصل إلى صورته النهائية وهي على النحو الآتي:

- الاطلاع على تعريفات التدفق النفسي للباحثين السابقين، وعمل مسح لدراسات والأبحاث السابقة التي اهتمت بدراسة ذلك المتغير.
- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والمقاييس الخاصة بقياس التدفق النفسي التي تم إعدادها من قبل ومن بينها:
- تحديد مفهوم وأبعاد التدفق اللفسي إجرائيا، ومفردات كل بعد في ضوء مراجعة الدراسات السابقة ومقاييس التدفق النفسى على النحو التالي:

مفهوم التدفق النفسي: هو حالة لفسية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر عندما يؤدي المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد من خلال تحقيق التوزان بين التحدي والمهارة، وتركيز الانتباه، وفقدان الشعور بالرقت والوعي بالذات أثناء الأداء، والتغذية الراجعة المباشرة، والاستمتاع الذاتي. ويستدل عليه بمجموع استجابات الطلاب على عبارات المقياس، وتتمثل الأبعاد في:-

**- البعد الأول: التوزان بين التحدي والمهارة:**

وتعرفه الباحثة بأنه: إحساس الطالب بأن قدراتها ومهاراتها تتسق مع المطالب التي تقتضيها المهام والأعمال والأنشطة التي تؤديها. (أي يوجد توازن بين مهارات الطلاب وتحديات الموقف).

**البعد الثاني: تركيز الانتباه:**
وتعرفه الباحثة بأنه: قدرة الطالبة على الاحتفاظ بالانتباه نحو المثيرات المرتبطة بالمهام والأعمال والأنشطة التى تؤديها، مع إمكانية عزل المثيرات غير المرتبطة بها في نفس الوقت.
- **البعد الثالث: فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات**: وتعرفه الباحثة بأنه: غياب الإحساس بالوقت وتوحد الطالبة مع المهام التي تقوم بها، وعدم انتباهها إلى احتياجاتها الذاتية أثناء العمل.
- **البعد الرابع: التغذية الراجعة المباشرة**
وتعرفه الباحثة بأنه: وضوح النجاح والفشل لدى الطالب وتعديل أفعاله تبعا لذلك.
**البعد الخامس: الاستمتاع الذاتي**
وتعرفه الباحثة بأنه: إقبال الطالب بسعادة على القيام بعمل أو أداء نشاط أو إنجاز مهمة وبذل أقصى جهد وتحقيق أقصى أداء ممكن دون انتظار إثابة من الخارج.
وبلغ عدد عبارات المقياس (٢٥) عبارة (أنظر ملحق رقم-٢)، وخصص لكل بعد عددا من العبارات التي تقيسه حيث اشتمل البعد الأول على (٥) عبارات، والبعد الثاني على (٥) عبارات، والبد الثالث على (٥) عبارات، والبعد الرابع على (٥) عبارات، والبعد الخامس (٥) عبارات بعضها صيغ في صورة إيجابية والآخر في صورة سالبة وتوجد أمام كل عبارة خمسة اختيارات هي (دائما- غالبا- أحيانا - نادرا - أبدا). حيث تأخذ دائما ٥ درجات، وغالبا ٤ درجات، وأحيانا ٣ درجات، ونادرا ٢ درجة، وابدا ١ درجة، أي أن احتساب الدرجات يكون (٥-٤-٣-٢-١) للعبارات الموجبة، وتعكس كالآتي (١،٢،٣،٤،٥) للعبارات السالبة، ويطلب من الطالب أو الطالبة أن يختار بديلا واحدا فقط، ينطبق عليها أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختبار المناسب لها. والجدول التالي يوضح أبعاد مقياس التدفق النفسي وأرقام وعدد العبارات المرتبطة بكل بعد.

جدول (١)
أرقام العبارات السلبية والإيجابية لمقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة)

| م | أبعاد المقياس | أرقام العبارات السلبية | أرقام العبارات الإيجابية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| ١ | التوزان بين التحدي والمهارة | ٢ | ١-٣-٤-٥ | ٥ |
| ٢ | تركيز الانتباه | ١٠ | ٦-٧-٨-٩ | ٥ |
| ٣ | فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات | ١٥ | ١١-١٢-١٣-١٤ | ٥ |
| ٤ | التغذية الراجعة المباشرة | ٢٠ | ١٦-١٧-١٨- ١٩ | ٥ |
| ٥ | الاستمتاع الذاتي | ٢٤ | ٢١-٢٢-٢٣- ٢٥ | ٥ |

**الخصائص السيكومترية للمقياس**

١- الصدق

أ- صدق المحكمين

عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال على التربية والنفس وعددهم (٥) محكمين، وتم تعديل بعض العبارات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم

٢- الاتساق الداخلي

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق معامل ارتباط درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ويبين الجدول رقم (٢) معاملات الصدق الداخلي لعبارات مقياس التدفق النفسي

جدول رقم (٢)

معاملات الصدق الداخلي لعبارات مقياس التدفق النفسي

| **التوازن** | | **التركيز** | | **فقدان الشعور بالوقت** | | **التغذية الراجعة** | | **الاستمتاع الذاتي** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم المفرد | قيمة ر | رقم المفرد | قيمة ر | رقم المفرد | قيمة ر | رقم المفرد | قيمة ر | رقم المفرد | قيمة ر |
| ١ | ٠,٦٥٤** | ٦ | ٠,٦٠١** | ١١ | ٠,٥٨٧** | ١٦ | ٠,٦٦٠** | ٢١ | ٠,٦٢٢** |
| ٢ | ٠,٥٦٤** | ٧ | ٠,٥٧٨** | ١٢ | ٠,٦١١** | ١٧ | ٠,٧٨٢** | ٢٢ | ٠,٦٩١** |
| ٣ | ٠,٦٤٣** | ٨ | ٠,٥٠٩** | ١٣ | ٠,٥٩٨** | ١٨ | ٠,٨٩٠** | ٢٣ | ٠,٥٩٥** |
| ٤ | ٠,٥٧٨** | ٩ | ٠,٥٦٦** | ١٤ | ٠,٤٩٩** | ١٩ | ٠,٦٧٢** | ٢٤ | ٠,٧٠٣** |
| ٥ | ٠,٥٩٠** | ١٠ | ٠,٦٢٢** | ١٥ | ٠,٥٧٨** | ٢٠ | ٠,٧٠٢** | ٢٥ | ٠,٦٩٦** |

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٨٣، (٠,٠٥)= ٠,٣٠٣

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تروحت ما بين (٠,٤٩٩- ٠,٨٩٠)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة . كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٥)

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٥)

| **الأبعاد** | **التوازن** | **التركيز** | **فقدان الشعور** | **التغذية الراجعة** | **الاستمتاع الذاتي** | **الدرجة الكلية** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **التوازن** | - | ٠,٦٣٧** | ٠,٥٦٢** | ٠,٦٠١** | ٠,٠٥٩٠** | ٠,٦٧٧** |
| **التركيز** | ٠,٥٥٩** | - | ٠,٦٣٣** | ٠,٦٢٩** | ٠,٥٦٣** | ٠,٦٨١** |
| **فقدان الشعور** | ٠,٥٨٢** | ٠,٦٨١** | - | ٠,٦٠٣* | ٠,٦٦٩** | ٠,٦٧٨** |
| **التغذية** | ٠,٥٨٨** | ٠,٥٤٣**. | ٠,٥٧٣** | - | ٠,٦٦٠** | ٠,٥٩٩** |

| الراجعة | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستمتاع الذاتي | ٠,٦١١** | ٠,٦٥٤** | ٠,٥٦٠** | ٠,٧٠١** | - | ٠,٦٨٧** |

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٨٣، (٠,٠٥)= ٠,٣٠٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٥٤٣- ٠,٦٦٠)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة .

**الثبات**

تم حساب معامل ثبات مقياس التدفق النفسي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٣)، وهو معامل دال إحصائيا مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس

- معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة

**نتائج البحث :**

**أولا: نتائج البحث**

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من فروضه، حيث يتعلق الفرض الأول بالعلاقة بين دافهية الإنجاز الأكاديمي والتدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت، ويتعلق الفرض الثاني حول ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الإنجاز الأكاديمي ترجع إلى أثر اختلاف مستوى التدفق النفسي (مرتفع – منخفض)، اما الفرض الثاتي فينص على أنه يمكن التنبؤ في الإنجاز الأكاديمي من خلال التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

**نتائج الفرض الأول وتفسيرها**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإنجاز الأكاديمي والتدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث أي طلاب المدارس الثانوية في دولة الكويت ودرجاتهم في مقياس التدفق النفسي والتي يحددها الجدول الآتي:-

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث أي طلاب المدارس الثانوية في دولة الكويت ودرجاتهم في مقياس التدفق النفسي

| البعد | التوزان بين التحدي والمهارة | تركيز الانتباه | فقدان الشعور بالوقت | التغذية الراجعة المباشرة | الاستمتاع الذاتي | الدرجة الكلية للتدفق النفسي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| النشاط في أداء المهام | -٠,١٠٧ | -٠,١٢٢ | -٠,٠٥١ | -٠,١٨٠ | -٠,٩٩ | -٠,١١٥* |

| الالتزام بالوقت | ٠,١٦٠ | ٠,١١٧- | ٠,٠١٧- | ٠,١٧٢- | ٠,١١٦- | *٠,١٠٢- |
|---|---|---|---|---|---|---|
| احترام المواعيد | ٠,١٠٧- | ٠,٠٧٠- | ٠,٠٠٥ | ٠,١٥٠- | ٠,١٠٣-- | *٠,١١٠- |
| الإقرار في سهولة المهام | -٠,١٨٠ | ٠,٢٠٥ | ٠,٠٣٠ | ٠,٢٦٠- | ٠,١٥٥- | **٠,١٣٨- |
| عدم تأجيل إنجاز الواجبات | -٠,٩٩ | ٠,٠٤٣- | ٠,٠٨٨ | ٠,٠٤٩- | ٠,٠١٢- | **٠,٣٧٣- |
| عدم الادعاء بالجهل | -٠,٢٠٢ | ٠,١٤٠- | ٠,٠٠٠ | ٠,١١٨- | ٠,٠٨٧- | *٠,١١٤- |
| التوافق النفسي | ٠,٠٧٥ | ٠,٣٢- | ٠,٠٧٢ | ٠,١٢٢- | ٠,٠٥٢- | ٠,٠٥٠ |
| تقديم مواعيد المذاكرة | ٠,١٠٣- | ٠,١٦١- | ٠,٠١٦ | ٠,٢٠١- | ٠,٢١١-- | **٠١٧٠،- |
| ارتفاع الدافعية للتعلم | ٠,١٥١- | ٠,١٥٢- | ٠,٠١٠- | ٠,١٧٧- | ٠,١٤٩-- | **٠,١٥١- |
| عدم الادعاء بالحاجة للوقت | ٠,١٦٦- | ٠,٢١٣ | ٠,٠١٥- | ٠,١٦١- | ٠,٢١٢- | **٠,٢٠٠- |
| الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي | ٠,١٢٢- | ٠,١٢٩- | ٠,٠٣٠ | ٠,١٨٠- | ٠,١٦٠- | *٠,١٧٩- |

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية له ارتبطت ارتباطا إيجابي مع أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية له ما عدا بعدي تقديم عدم تأجيل الواجبات والتوافق النفسي وارتباطهما بالتدفق النفسي فغير دال إحصائيا، وكذلك عدم وجود ارتباط دال بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وأبعاده الفرعية وفقدان الشعور بالوقت ، كما اتضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥)، ويتضح أيضا وجود علاقة ارتباطية بين داعية الإنجاز الأكاديمي بأبعاده والدرجة الكلية والتدفق النفسي ما عدا فقدان الشعور بالوقت لدى أفراد عينة الدراسة.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن أحد أسس القيام بأي نشاط في حالة تدفق هو تجنب التلكؤ، كما تعتبر القدرة على تنظيم الوقت من أهم أسباب الإنجاز الأكاديمي، وكذلك القدرة على التركيز والمستويات المرتفعة من اليقظة عند أداء المهام والذي بدوره

يعمل على تعزيز التدفق النفسي، فالتدفق يتضمن توظيف الانفعالات إلى أقصى درجة من خدمة الأداء والتعلم، حيث يحدث الانسياب من نفسه كالشلال تماما ، ويخدث التدفق عندما يكون لدى الطالب القدرة على أداء عمله أو ما يسند إليه من أعمال وتتمتع بصفة الاستمرارية في أداء العمل بنشاط وحيوية ويشعر بالهدوء والراحة ويغلب على مشاعره التفاؤل والشعاداة، وأن التحديات مهما كانت كبيرة لا تعيق تحقيق أهدافها ، ولا يشعر بالإحباط واليأس ، ولديه دومتا الرغبة في بذل الجهد، بخلاق الطالب المتلكئ أكاديميا حيث يؤجل البدء في المهام والواجبات التي ينوي في نهاية المطاف إنجازها وينتج عن ذلك الشعور بالإحباط والتوتر الانفعالي لعدم تأدية تلك الواجبات في وقت مبكر على عكس الطالب المثابر. كما أن الطلاب ذوي الانفعالات يكون مستوى التدفق النفسي منخفضا إذا ما قورنوا بالطلاب ذوي الانفعالات الأقل، وهذا تمام ما يتفق مع ما توصل إليه البحيري (٢٠١٧) والذي كشف عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات طلاب المرحلة الثانوية في دراسته ذوي المشكلات الانفعالية على مقياس التدفق النفسي. أما الوعي بالذات فهو من الأمور العامة إذا ما أراد طالب المرحلة الثانوية تعزيزه من أجل الحصول على مستويات مرتفعة من التدفق النفسي الإيجابي صراحة وهذا ما توصل إليه المحمداوي والعكيلي (٢٠١٥) حول وجود علاقة إرتباطية موجبة بين متغير ( التدفق النفسي ) ومتغير ( تنظيم الذات ) لدى طلبة المدارس الثانوية المتميزين

**نتائج الفرض الثاني وتفسيرها**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإنجاز الأكاديمي ترجع إلى اختلاف مستوى التدفق النفسي (مرتفع – منخفض).

للتحقق من صحة الفرض يوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسط درجات مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي في دافعية الإنجاز الأكاديمي بأبعاده والدرجة الكلية.

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسط درجات مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي في دافعية الإنجاز الأكاديمي بأبعاده والدرجة الكلية

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | متوسط الفرق بين المقياسين | الخطأ المعياري للفرق | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النشاط في أداء المهام | منخفض | ٨٤ | ١٢,١٧ | ٢,٢٢ | ٠,٩٨٧ | ٠,٣٤٣ | ٢,٨٨٠ | ٠,٠١ |
| | مرتفع | ٩٤ | ١١,١٩ | ٢,٣٣ | | | | |
| الالتزام بالوقت | منخفض | ٨٤ | ١٨,٣٤ | ٢,٨٥ | ١,٠٣٦ | ٠,٤٤١ | ٢,٣٥٣ | ٠,٠٥ |
| | مرتفع | ٩٤ | ١٧,٣٠ | ٣,٠٠ | | | | |
| احترام | منخفض | ٨٤ | ١٤,٤٠ | ٩!.٢ | ٠,٤٣٧ | ٠,٣٤١ | ١,٢٨١ | ٠,٢٠٢ |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المواعيد | مرتفع | ٩٤ | ١٣,٩٦ | ٢,٣٣ | | | | غير دالة |
| الإقرار في سهولة المهام | منخفض | ٨٤ | ١٦,٠٢ | ٣,١٩ | ١,٣٠٠ | ٠,٤٧٨ | ٢,٧١٨ | ٠,٠١ |
| | مرتفع | ٩٤ | ١٤,٧٢ | ٣,١٨ | | | | |
| عدم تأجيل إنجاز الواجبات | منخفض | ٨٤ | ١٥,٢٢ | ٢,٣٣ | ٠,٤٢٨ | ٠,٣٧٦ | ١,١٤٠ | ٠,٢٥٦ غير دالة |
| | مرتفع | ٩٤ | ١٤,٧٩ | ٢,٦٤ | | | | |
| عدم الادعاء بالجهل | منخفض | ٨٤ | ١٤,٦٣ | ٢,٧٧ | ٠,٢٩١ | ٠,٣٩٠ | ٠,٧٤٥ | ٠,٤٥٨ غير دالة |
| | مرتفع | ٩٤ | ١٤,٧٩ | ٢,٤١ | | | | |
| التوافق النفسي | منخفض | ٨٤ | ١٧,٠٧ | ٢,٨٤ | ٠,٣٠٧ | ٠,٤٤٨ | ٠,٨٧٨ | ٠,٤٩٤ غير دالة |
| | مرتفع | ٩٤ | ١٦,٧٧ | ٣,٠٩ | | | | |
| تقديم مواعيد المذاكرة | منخفض | ٨٤ | ١٦,٣٢ | ٣,١٣ | ١,١٩٤ | ٠,٥٠٤ | ٢,٣٨٦ | ٠,٠٥ |
| | مرتفع | ٩٤ | ١٥,٢٢ | ٣,٥٤ | | | | |
| ارتفاع الدافعية للتعلم | منخفض | ٨٤ | ١٧,٩٢ | ٢,٨٩ | ١,٢٦٩ | ٠,٤٤١ | ٢,٨٧٥ | ٠,٠١ |
| | مرتفع | ٩٤ | ١٦,٦٥ | ٢,٩٧ | | | | |
| عدم الادعاء بالحاجة للوقت | منخفض | ٨٤ | ١٥٨,٤١ | ٢,٤١ | ١,١٨٧ | ٠,٣٩٨ | ٢,٩٥٧ | ٠,٠١ |
| | مرتفع | ٩٤ | ١٤٩,٩٨ | ٢,٨٦ | | | | |
| الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي | منخفض | ٨٤ | ١٥٨,٤١ | ١٩,٩٢ | ٨,٤٢٧ | ٣,١٣٦ | ٢,٦٨٧ | ٠,٠١ |
| | مرتفع | ٩٤ | ١٤٩,٩٨ | ٢١,٧١ | | | | |

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبدرجات حرية ١٧٦ = (٢,٥٩)، وعند (٠,٠٥)= (١,٩٧).

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وأن متوسط درجات المنخفضات في التدفق النفسي بلغ (١٥٨,٤١) في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي، بينما بلغ متوسط درجات المرتفعات (١٤٩,٩٨)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٢,٦٨٧) أكبر من الجدولية عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغ (٢,٥٩) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تبعا لاختلاف مستوى التدفق النفسي (مرتفع- منخفض) في

الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز الأكاديمي بأبعادها المختلفة ما عدا بعدي الالتزام وعدم تأخير مواعيد المذاكرة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المنخفضات، في حين لم تظهر أية فروق دالة ما بين المنخفضات والمرتفعات في أبعاد الالتزام بالوقت، وعدم تأجيل إنجاز الواجبات، وعدم الإدعاء بالجهل والتوافق النفسي، وبالتالي يتضح عدم تحقق الفرض الثاني للدراسة أي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.
وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن توافر الوقت قد يؤدي إلى أريحية ولا يتسبب في إعاقة التدفق لدى الطالب أو الطالبة، فيصاحب التدفق خبرات سارة تجلب السرور والانشراح ، لأنه يحدث عندما يمارس الطالب أو الطالبة نشاط بقدرات ومهارات تتناسب مع حجم التحديات. وبالتالي يمكن القول كما أورد عرابي (٢٠١٦) في دراسته أنه كلما ارتفعت درجات دافعية الإنجاز يقابلها ارتفاع في درجات التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد يكون أغلب أفراد عينة الدراسة من المتفوقين وهذا يدعم ما توصل إلية محمد (٢٠١١) في دراسته بأن دافعية الإنجاز تكون مرفعة لدى الطلاب والطالبات المتوفقين والمتفوقات أكثر من نظرائهم من الطلاب العاديين.

**نتائج الفرض الثالث وتفسيرها**

- لا يمكن التنبؤ في الإنجاز الأكاديمي من خلال التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل الإنحدار المتعدد باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS والجدول التالي يوضح نتائج تحليل انحدار درجات دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الدرجة الكلية للتدفق النفسي والأبعاد الفرعية له

جدول (٥)

نتائج تحليل انحدار درجات دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الدرجة الكلية للتدفق النفسي والأبعاد الفرعية له (ن=١٧٨)

| | المتغيرات | قيمة الثابت | معامل الارتباط المتعدد | مربع معامل الارتباط | معاملات الانحدار غير المعيارية | قيمة ف الانحدارية | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| درجات دافعية الإنجاز الأكاديمي | التوازن | ١٨٣,٥ | ٠,١٧٨ | ٠,٠٣٢ | ١,٠٨ | ٥,٧٤١ | ٢,٣٩٦ | ٠,٠٥ |
| | التركيز | ١٧٩,٢ | ٠,١٧٢ | ٠,٠٣٠ | ٠,٨٠٨ | ٥,٣٨٦ | ٢,٣٢١ | ٠,٠٥ |
| | فقدان الشعور | ١٥٢,٣ | ٠,٠١٤ | ٠,٠٠ | ٠,٨٥٩ | ٠,٠٣٢ | ٠,١٧٨ | ٠,٨٥٩ غير دالة |
| | التغذية الراجعة | ١٩٣,١ | ٠,٢١٥ | ٠,٠٤٦ | ١,٢٥٤ | ٨,٥٢٧ | ٢,٩٢٠ | ٠,٠١ |
| | الاستمتاع | ١٧٨,٢ | ٠,١٦٢ | ٠,٠٢٦ | ٠,٧٢٨ | ٤,٧٣٤ | ٢,١٧٦ | ٠,٠٥ |

| | الذاتي | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الدرجة الكلية للتدفق النفسي | ١٨٩,٥ | ٠,١٨٠ | ٠,٠٣٢ | ٠,٢٣٥ | ٥,٨٨٨ | ٢,٤٢٦ | ٠,٠٥ |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط المتعدد والذي يعبر عن أقصى ارتباط بين دافعية الإنجاز الأكاديمي والتدفق النفسي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، حيث كانت قيمة معامل الارتباط لمتعدد بين التوازن بين التحدي والمهارة ودافعية الإنجاز الأكاديمي (٠,١٧٨)، وبين تركيز الانتباه ودافعية الإنجاز الأكاديمي (٠,١٧٢)، وكانت قيمة معامل الارتباط المتعدد بين التغذية الراجعة ودافعية الإنجاز الأكاديمي والاستمتاع الذاتي (٠,٢١٥، ٠,١٦٢)، وبين الدرجة الكلية للتدفق النفسي (٠,١٨٠)، ويمكن صياغة معادلات التنبؤ لدرجات التدفق النفسي من خلال المتغيرات التالية

درجة دافعية الإنجاز الأكاديمي = قيمة الثابت + (قيمة B x) المتغير

- درجة دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال التوازن بين التحدي والمهارة = ١٨٣,٥ + ١,٠٠٨ x درجة التوازن بين التحدي والمهارة
- درجة دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال تركيز الانتباه = ١٧٩,٢ + ٠,٨٠٨ x درجة تركيز الانتباه
- درجة دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال التغذية الراجعة المباشرة = ١٩٣,١ + ١,٢٥٤ x درجة التغذية الراجعة المباشرة
- درجة دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال الاستمتاع الذاتي = ١٧٨,٢ + ٠,٧٢٨ x درجة الاستمتاع الذاتي
- درجة دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال التوافق النفسي = ١٨٩,٢ + ٠,٢٣٥ x درجة التوافق النفسي

وهذا يدل على أنه يمكن التنبؤ بدرجات دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت، من خلال درجاتهم على (التوازن- التركيز- التغذية الراجعة المباشرة- الاستمتاع) والدرجة الكلية للتدفق النفسي ، وبذلك تقبل الفرضية البديلة وترفض الفرضية الصفرية أي أنه يمكن التنبؤ في الإنجاز الأكاديمي من خلال التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي (٢٠١٣) والذي توصل إلى أنه يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية إذ توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب المرحلة الثانوية في حل المشكلات ودرجاتهم على أبعاد الدافعية (الإصرار، وحب الاستطلاع، والاعتماد على الذات) وهذا يعني أن الطالب الذي يحصل على درجات مرتفعة في أبعاد الدافعية يكون حله للمشكلات

حلا إبداعياً ، ووجود فروق دالة إحصائياً في حل المشكلات بين ذوي الحلول الإبداعية وذوي الحلول العادية على مقياس الدافعية، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطلبة ذوي الحل الإبداعي للمشكلات، حيث متوسطي درجاتهم يفوق متوسطي درجات طلاب المرحلة الثانوية ذوي الحل العادي للمشكلات

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التدفق حالة نفسية داخلية تجعل الشخص يشعر بالاندماج مع ما يقوم به والتركيز التام والاندفاع بحيوية نحو الأنشطة مع إحساس عام بالنجاح في التعامل مع هذه الأنشطة، فالطالب الذي يتمتع بخبرة التدفق ليس من المحتمل أن يؤجل مهامه التعليمية ، بينما يقوم الطلاب المتلكئين بتأخير العمل بطريقة غير منطقية ويؤجلون مهام التعلم عمدا وليس لديهم قدرة التوجه نحو تحقيق الهدف، كما أنهم لا يستطيعون أن يقاوموا الإثارة والتشويق والمشتقات البيئية وقدرتهم ضعيفة على استغلال الوقت لأداء احتياجاتهم. كما ان الطالب الذي يتمتع بالتنظيم يكون مستوى التدفق النفسي لديه بالتأكيد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠١٧) الذي توصل إلى وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

**الاستنتاجات :**

١- أن أحد أسس القيام بأي نشاط في حالة تدفق هو تجنب التلكؤ، كما تعتبر القدرة على تنظيم الوقت من أهم أسباب الإنجاز الأكاديمي، وكذلك القدرة على التركيز والمستويات المرتفعة من اليقظة عند أداء المهام والذي بدوره يعمل على تعزيز التدفق النفسي، فالتدفق يتضمن توظيف الانفعالات إلى أقصى درجة من خدمة الأداء والتعلم، حيث يحدث الانسياب من نفسه كالشلال تماما ، ويخدث التدفق عندما يكون لدى الطالب القدرة على أداء عمله أو ما يسند إليه من أعمال وتتمتع بصفة الاستمرارية في أداء العمل بنشاط وحيوية ويشعر بالهدوء والراحة ويغلب على مشاعره التفاؤل والشعادة، وأن التحديات مهما كانت كبيرة لا تعيق تحقيق أهدافها ، ولا يشعر بالإحباط واليأس ، ولديه دومتا الرغبة في بذل الجهد، بخلاق الطالب المتلكئ أكاديميا حيث يؤجل البدء في المهام والواجبات التي ينوي في نهاية المطاف إنجازها وينتج عن ذلك الشعور بالإحباط والتوتر الانفعالي لعدم تأدية تلك الواجات في وقت مبكر على عكس الطالب المثابر

٢- أن توافر الوقت قد يؤدي إلى أريحية ولا يتسبب في إعاقة التدفق لدى الطالب أو الطالبة، فيصاحب التدفق خبرات سارة تجلب السرور والانشراح ، لأنه يحدث عندما يمارس الطالب أو الطالبة تشاط بقدرات ومهارات تتناسب مع حجم التحديات.

٣- تبرز أهمية التدفق في مجال التعليم واكتساب المهارات، حيث يمكن استخدامه كمحفز داخلي في تعليم الطلاب أكثر من استخدامه كوسيلة للضغط والتهديد، كما يفضل استثمار المزاج الايجابي المصاحب للتدفق لجذب الطلاب إلى التعلم النشط في

المجالات التي يستطيعون تنمية كفاءاتهم فيها، بالإضافة إلى أن حالة التدفق تساعد الطالب على مقاومة الملل والسأم وتشعره بالتحدي في أداء واجباته المدرسية، ومن ثم يتم تعلمه على نحو أفضل.

**التوصيات :**

بناء على نتائج البحث فإن الباحثة توصي بما يلي:-

١- الإفادة من مقياسي البحث الحالي بوصفهما أداة موضوعية للباحثين وإمكانية استخدامهما في بحوثهم ودراساتهم،

٢- ضرورة زج الطلاب والطالبات بندوات تعريفية حول أهمية دافعية الإنجاز الأكاديمي والتدفق النفسي لديهم.

٣- ضرورة حث المعلمين على تعزيزية الإنجاز الأكاديمي والتدفق النفسي لدى المتعلمين قدر الإمكان داخل الفصول.

٤- توفير مناخ مناسب للمعلمين يمكنهم من الدخول في حالة التدفق وبالتالي الحصول على نتيجة جيدة في التدريس.

٥- تقديم خدمات الإرشاد النفسي للطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية لمساعدتهم في تعزيز دافعيتهم نحو الإنجاز الأكاديمي .

٦- تخصيص مساحة أكبر للتدفق النفسي في البحوث والمؤتمرات العلمية المعنية بعلم الصحة النفسية خصوصا وأن التراث السيكولوجي العربي يفتقر إلى رؤية متكاملة الأركان حول مفهوم التدفق النفسي خاصة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

## قائمة المصادر والمراجع

### أولا: المراجع العربية

ابن منظور. (٧١١ م): **لسان العرب**، الجزء الثاني عشر، القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر.

أيوب ، ناهد خالد و البديوي، عفاف سعيد. (٢٠١٧). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسى لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر، **مجلة التربية، جامعة الأزهر - كلية التربية**، الجزء الثاني، العدد الرابع والسبعين بعد المئة ، عدد شهر يوليو، ص ص ٨٢٥- ٨٨٥.

أحمد، سيد ، ومحمد عطية. (٢٠٠٨): **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية ،** الرياض: المكتبة الإلكترونية لأطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

البحيري، محمد رزق. (٢٠١٧): التدفق النفسي وعلاقته بالإيثار لدى عينة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية، **دراسات الطفولة**، المجلد العشرين، العدد الخامس والسبعين، عدد شهر يونيو، ص ص ٢٠١-٢١٣.

بدر ، اسماعيل إبراهيم. (١٩٩٥): سلوك المعلم كما يدركه الطلاب وعلاقته بدافع الإنجاز لدى الطلاب، **مجلة كلية التربية ببنها**، الجزء الأول، ص ص ١٠٧- ١٣٦.

بنهان، بديعة حبيب. (٢٠١٠): فعالية الإرشاد بالمعنى في تنمية التدفق النفسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة كلية التربية**، جامعة الاسكندرية، المجلد السادس والعشرين، العدد الخامس، عدد شهر يناير، ص ص ٣١٣-٤٠٨.

البهاص، سيد أحمد. (٢٠١٠): التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت دراسة سيكومترية – إكلينيكية، **بحث منشور في المؤتمر السنوي الخامس عشر - الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة**، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، المجلد الأول، العدد الخامس عشر، ص ص ١١٧- ١٦٩.

جولمان ، دانيل. (٢٠٠٠): **الذكاء العاطفي**، ترجمة: ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٦٢.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (٢٠٠٠): **الدافعية للإنجاز**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

خليفه ،عبد اللطيف محمد. (١٩٩٥): الدافعية **للإنجاز دراسته ثقافته مقارنه بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين**: القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

صديق ، محمد السيد. (٢٠٠٩): التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، ص ص ٣١٣- ٣٥٧.

الطنطاوي ، وفاء أنور. (٢٠٠٦): أثر البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي والدافع للإنجاز لدى المتفوقين (دراسة مقارنة)، **المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر، كلية التربية، جامعة حلوان**، ص ص ٢٢٧- ٢٧٠.

عبد الحميد، إبراهيم شوقي. (٢٠٠٣): الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية **المجلة العربية للإدارة**، المجلد الثالث والعشرين، العدد الثاني، ص ص ١- ٤١.

عبد الخالق ، أحمد محمد النيال ، مايسه. (٢٠٠٢): الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر. **مجلة دراسات نفسية**، المجلد الثاني عشر، العدد الثالث، ص ص ٣٨٣- ٣٩٥.

عبد الخالق، أحمد محمد. (١٩٩١): **الدافع للإنجاز لدى اللبنانيين**، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

عبد العال، تحية أحمد. (٢٠٠٧): تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع، **المؤتمر العلمي الأول "التربية الخاصة بين الواقع والمأمول"**، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد الأول، العدد الثاني، عدد شهر مارس، ص ص ١١٧ -١٧٢

عبد القادر، أشرف أحمد. (١٩٩٨): عزو النجاح والفشل الدراسي كدالة للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات ومستوى الطموح والدافع للإنجاز لدى عينة من الطلاب الناجحين والراسبين في الثانوية العامة. **مجلة كلية التربية ببنها**، جامعة الزقازيق، الجزء الثاني، العدد الرابع والثلاثون، عدد شهر أكتوبر، ص ص ٤٩- ٩٦.

عبد الله، حيدر ثابت. (٢٠١٢): التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بحيوية الضمير (رؤية نظرية)، **مجلة الفلسفة**، الجامعة المستنصرية، المجلد الأول، العدد الثامن، عدد شهر مايو، ص ص ٢٣-٥٦.

عبد الوهاب، داليا خيري. (٢٠١٥): الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طب التربية الخاصة بجامعة الطائف، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، المجلد الرابع، العدد السادس، عدد شهر مايو، ص ص ٢٠٤-٢٣٩.

العتيبي، رسمية فلاح (٢٠١٧): أثر العلاقة بين التعليم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الرياض ، **مجلة البحث العلمي في**

**التربية**، امعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، المجلد الرابع، العدد الثامن عشر، عدد شهر يناير ، ص ص٥٩١-٦١٠

عرابي، نسرين ابراهيم. (٢٠١٦): الذكاء الروحى وعلاقتة بدافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، المجلد الأول، العدد السابع عشر، عدد شهر ، ص ص ٢٤٧- ٢٥٨.

العكيلي، جبار وادي والمحمداوي، هاشم فرحان. (٢٠١٥): التدفق النفسي لدى طلبة الثانوية المتميزين وعلاقته بتنظيم الذات لديهم، **المجلة التربوية**، المجلد الأول، العدد الرابع، عدد شهر مايو، ص ص ٣٧٩- ٤١٦.

علي، جمال محمد. (٢٠١٣): علاقة الدافعية بالحل الإبداعي للمشكلات على عينة من طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين والمتفوقين ، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس ، كلية التربية، المجلد الأول، العدد السابع والثلاثين، عدد شهر يناير، ص ص ٩١٩-٩٥٤.

غباري ، ثائر أحمد. (٢٠٠٨): **الدافعية النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الفنجري، حسن عبد الفتاح. (٢٠٠٨): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات علم النفس الايجابي في التخفيف من قلق المستقبل. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد الثامن عشر، العدد الثتمن والخمسين، عدد شهر ابريل، ص ص ٣٥- ٧٨.

قشقوش، ابراهيم ومنصور، طلعت. (١٩٧٩): **دافعية الإنجاز وقياسها**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، هشام عبد الحميد. (٢٠١١): فروق بين المتفوقين والعاديين فى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي : دراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة دراسات مستقبلية، جامعة أسيوط**، كلية التربية، المجلد الثامن عشر، العدد السادس عشر، عدد شهر يناير، ص ص ١١٣-١٣٤.

مطر، أسماء إبراهيم. (٢٠١٣): داعية الإنجاز، المؤتمر العلمي العربي السادس : التعليم .. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي ، **الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون وكلية التربية ببنها**، المجلد الثالث، عدد شهر يوليو، ص ص ١٤٠١- ١٤٢١.

مظلوم ،مصطفى علي. (٢٠٠١): فعالية برنامج إرشادي أكاديمي في تنمية دافع الإنجاز لدى عينة من طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، المجلد الثاني عشر، العدد الثامن والأربعين عدد يوليو، جامعة الزقازيق، ص ص ١٧٧-١٩٨

المعجم الـوجيز. (٢٠٠٢): **مجمـع اللغـة العربيـة**. القـاهرة: الهيئـة المصـرية العامـة لشئون المطابع الأميرية.
وسكوت، روبنس. (٢٠٠٠): **الذكاء الوجداني**، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
وهدان ، حمـادة محمد. (١٩٨٩): اختيـار فعاليـة برنـامج لتنميـة دافعيـة الإنجـاز لـدى الطلاب الجامعيين (**رسالة دكتوراه غير منشورة**)، كلية التربية، جامعة طنطا.

**ثانيا: المراجع الأجنبية**

Areepattamannil, S. (2011): Academic Self- Concept, Academic Motivation, Academic Engagement and Academic Achievement: A Mixed Methods Study of Indian Adolescent in Canada and India . **Ph.D. Dissertation, Queen's University** .
Chang, W. C., Wong, W. & Tco, G. (2000) The Socially Oriented and Individually Oriented Achievement Motivation of Singaporean Chinese Societies . Journal **of Psvcholog 'in Chinese Societies**, Vol.l, No. (2), pp.39-63 .
Eggen, P. & Kauc kak. (2001): **Educational Psychology: Windows on Classrooms**, New Jersey : Pearson
Gerald,P.& Marilyn,C.(1998): Flow Theory as a Model for enhancing student resilience . **Professional School Counseling**, Vol. 1, No. (5), pp. 26-33.
Lee, E. (2005): The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students, **Journal of Genetic Psychology**, Vol. 6, No. (1), pp. 5-14.
McClelland, D. K., & Weinberger, J. (1989). How do self attributed and implicit Motives differ? **Psychological Review**, Vol. 96, No. (4), pp. 690-702.
Messmer, M. (2001): Becoming a peak performer, **Strategic Finance**, Vol. 82, No. (2), pp. 8-12.
Mihalyi ,C.(1997): **Flow: The psychology of optimal experience**. New York : Harper and Row.

Nakata.,Y (2006). **Motivation and flow experience in foreign language learning Reports - Evaluative** ,Istanbu:l: Turkey Augus,

Rah, M. & Hoe, L. (2003): Flow on the net detecting web users positive, **Journal Computer in Human Behavior**, Vol. 22, No. (2), pp. 221-233.

Sagie, A. (1994). Assessing achievement motivation: Construction and application of a new scale using Elizur's multifaceted approach. **The Journal of Psychology**, Vol.128, No. (1), pp. 1-6.

# واقع كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة

إعداد

**د/ أحمد سليم حسين نصار**

رئيس قسم التربية التكنولوجية والحاسوب

أستاذ مساعد : جامعة فلسطين التقنية خضوري- فرع رام الله - فلسطين

استلام البحث : ١٥ / ٥ /٢٠١٩ قبول النشر: ٣ / ٦ / ٢٠١٩

**المستخلص:**

هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة توفر الكفايات لدى المعلم في المدارس الحكومية للصفوف (12,11,10), في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين ، وعلاقتها بمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى) ، سنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، استبانة طُبقت على عينة قوامها (150) من المعلمين تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، كشفت نتائج الدراسة إلى توفر الكفايات بدرجة متوسطة على جميع محاور الاستبانة. حيث حصلت على متوسط حسابي عام (3.9121) من(5)، وانحراف معياري (0.44968) وعلى مستوى المحاور حصل المحور الثاني (ادارة الصف ) على أعلى متوسط(4.2244)، يليه المحور الأول (التدريس) وحصل على متوسط عام(4.2010) ، المحور الثالث (التقويم) حصل على متوسط حسابي عام(4.0360). المحور الرابع (اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم) حصل على متوسط عام(3.7817) . المحور الخامس (البيئة التعليمية) حصل على متوسط حسابي عام(3.4713) .وقد بينت نتائج الدراسة أن أهم الكفايات من وجهة نظر المعلمين هي المتعلقة بالبيئة التعليمية، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس(ذكور ، اناث)، بينت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة، وأيضاً لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد معلمين مدربين على استخدام تكنولوجيا التعليم ، وتطوير المناهج باستمرار لتتلاءم مع التقدم العلمي ومستويات الطلبة ، وضرورة توفير التجهيزات والمواد اللازمة لتنفيذ المنهاج ،

وعقد ورش عمل مشتركة بين وزارة التربية والتعليم العالي والجامعات للتغلب على الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام المستحدثات الطبية .

**الكلمات المفتاحية**: تكنولوجيا التعليم، الكفايات ، المدارس الحكومية، ، المعلم.

## Abstract :

The aim of this study was to measure the availability of competencies of the teacher in the public schools for grades ($10^{th}$,$11^{th}$,$12^{th}$) in Ramallah and Al-Bireh Governorate from the point of view of the teachers and their relation to gender variables (male, female), years of experience, the scientific qualification. A descriptive analytical approach was used, questionnaire was applied to a sample of 150 teachers who were randomly stratified selected. The results of the study revealed the availability of competencies at a medium level on all fields of the questionnaire, with a general average of (3.9121) and a standard deviation of( 0.44968). At the level of fields, the second field (class management) achieved the highest average (4.2244), followed by erasure the first field (teaching) and got an average (4.2010), the third field(evaluation) got the arithmetic average of (4.0360). The fourth axis (teachers' attitudes toward the use of educational technology) received a general average (3.7817). The fifth field (the educational environment) obtained a general arithmetic mean (3.4713). The results of the study showed that the most important competencies from the point of view of teachers are related to the educational environment. The results also indicate that there are no statistically significant differences due to the gender variable (males and females),there are no statistically significant differences due to the variable of scientific qualification. The study recommended the need to prepare teachers trained in the use of education technology, and continuously develop curricula to suit the scientific progress and levels of students, the need to provide the necessary equipment and materials for the implementation of the curriculum, and holding joint workshops between the Ministry of Education and Higher Education and universities to overcome the difficulties faced by teachers in using innovation of instructional technology.

**Keywords:** Education technology, competencies, public schools, teacher

**المقدمة**

شهدت السنوات القليلة الماضية طفرة كبيرة في ظهور المستحدثات التكنولوجية المرتبطة بالتعليم، وتأثرت كل عناصر الموقف التعليمي بهذه المستحدثات، فتغير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مسهل لعملية التعلم، فهو يصمم بيئة التعلم ويشخص مستويات طلابه ويصف لهم ما يناسبهم من المواد التعليمية ويتابع تقدمهم ويرشدهم ويوجههم حتى تحقق الاهداف المطلوبة، كما تغير دور المتعلم نتيجة ظهور المستحدثات التكنولوجية، فلم يعد متلقياً سلبياً، وأصبح التعلم متمركزاً حول المتعلم .

المستحدثات التكنولوجية هي أفكار، عمليات، نظريات، تطبيقات أو منتجات جديدة تمثل حلول مبتكرة لمشكلات التعليم عندما توظف بطريقة منظومية تزيد من كفاءة وفاعلية المنظومة التعليمية.(الملاح، 2015) .

وعرف الباحث (مصطفى، 2013) المستحدثات التكنولوجية على انها كل ما هو جديد في المجال التكنولوجي الذي يمكن توظيفه بشكل فعال وإيجابي في العلمية التعليمية، ويهدف إلى تحسين وزيادة قدرة المتعلم على التعامل بشكل أفضل في العملية التعليمية. ومن امثلتها: التلعيم الإلكتروني – الفيديو التفاعلي – مؤتمرات الفيديو عن بعد – المتاحف الإلكترونية – الواقع الافتراضي – الأقمار الصناعية، وتحدد مبررات الاهتمام بالمستحدثات التكنولوجية في تغير متطلبات سوق العمل بسرعة هائلة(شقور، 2009).

وتنطلق فكرة الاهتمام بالمستحدثات التكنولوجية مجموعة من الافتراضات من أهمها ما يلي:

١. أن الوصول إلى مستويات الاتفاق ومعايير الجودة التعليمية تتطلب بالضرورة الانفاق على توظيف المستحدثات التكنولوجية في العلمية التعليمية.
٢. أن الانفاق على توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية لا يعد بعد الاستهلاك ؛ لأن التعليم في الأصل عملية مستمرة.
٣. عائد الانفاق على المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية يظهر على المدى البعيد.
٤. أن عملية التوظيف هذه عملية منظومية تأخذ في اعتبارها علاقة المستحدثات التكنولوجية بباقي مكونات المنظومة التعليمية.

أسس توظيف المستحدثات التكنولوجية:

١. تشخيص المشكلات التعليمية التي يواجهها المعلمون والتلاميذ.
٢. ان يكون توظيف المستحدث التكنولوجي تدريجياً ، وأن يرتبط بمشكلات تعليمية محددة.

٣. ان يتم الاعتماد في توظيف المستحدث التكنولوجي على مدخل المنظومات الذي يأخذ في اعتباره جميع مكونات المنظومة التعليمية.
٤. أن توفي عملية التوظيف تحقيق رضا المستفيد – داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، من المستحدثات التكنولوجية.

**مشكلة الدراسة**

يسهم التدريس باستخدام التكنولوجيا في المدارس، في تمكين الطلبة من اكتشاف العالم التكنولوجي المحيط بهم، واثره في حياة الانسان، ويؤدي إلى اكساب الطلبة المهارات الأساسية في التفكير المنطقي والعلمي، والتدرب على تلك المهارات؛ وتمكين المتعلم منالاعتماد على الذات وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديه وجعل التعلم تعلما تفاعليا(Interactive Learning) والتأكيد على بقاء أثره.

وكذلك محاكاة بيئات الحياة الواقعية ، وتوفير بيئة اتصال ثنائية الاتجاه تحكم حواجز قاعة الدراسة وتربطها بالعالم وبيئة المتعلم . استدعى ذلك كله التفكير في اجراء هذه الدراسة للتعرف على واقع كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي تتمثل في الكمبيوتر – تكنولوجيا الوسائط الفائقة – الفيديو التفاعلي – شبكة الانترنت - الهاتف النقالفي المدارس الحكومية من منظور المعلمين وذلك من خلال الاجابة على السؤال الرئيس التالي: ما درجة توفرالكفايات اللازمة للمعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة .

**أهداف الدراسة**

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي :

- تحديد الكفايات اللازمة للمعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية.
- تحديد الفروق في الكفايات اللازمة لكافة المتغيرات المستقلة في الدراسة.
- التعرف على درجة توفر الكفايات لدى المعلمين..

**فرضيات الدراسة**

- المعلمون يتمتعون بدرجة عالية من الكفايات التعليمية اللازمة في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم من منظور المعلمين تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليممن منظور المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥، ٥-١٠، أكثر من ١٠سنوات).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم من منظور المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي(بكالوريوس ، ماجستير).

**أهمية الدراسة**

الأهمية النظرية : تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من خلال الموضوع الذي تناولته حيث يقدم صورة حقيقية عن واقع كفايات المعلم في المدارس الحكومية في ظل المستحدثات التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين .

الأهمية العملية للبحث :في حالة توفرالكفايات بنسبة قليلة ، يتم تقديم التوصيات لصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم العالي للوقوف على احتياجات المدارس من مستحدثات تكنولوجية ومعلمين أكفاء.

**مصطلحات الدراسة**

١- تعريف الكفاية لغةً : كفاه كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف ومفرده كفيء وجمعه أكفياء. (المعجم الوسيط. ص ٧٩١). كفي: الليث: يكفي كفاية إذا قام بالأمر. ويقال : استكفيته أمراً فكفانيه. ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء.

الكفاية اصطلاحا: هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لانجاز بعض المهام و الوظائف و القيام ببعض الأعمال أو بمعنى أخر هي القدرة على تحقيق نشاطات قابلة للملاحظة و بهذا يمكن أن نطبق الكفايات في سياقات مختلفة سواء كانت شخصية، اجتماعية أو مهنية.

https://specialties.bayt.com/ar/specialties/q/10860

٢- المستحدثات التكنولوجية: هي أفكار، عمليات، نظريات، تطبيقات أو منتجات جديدة، تمثل حلول مبتكرة لمشكلات التعليم عندما توظف بطريقة منظمة تزيد من كفاءة وفاعلية المنظومة التعليمية.(النجار،٢٠٠٩).

أما إجرائيا فهي تلك العوامل أو الظروف التي تحول دون أن يستخدم معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية للأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم على أفضل صورة ، مما يقلل من الاستفادة بإمكانياتها الحديثة في بناء التعليم العام بما يحقق الأهداف المطلوبة بشكل عام و للمجتمع بشكل خاص. (قاسم ، ٢٠١٣).

٣- المعلم : كل من يحمل مؤهلاً علمياً من الذكور والإناث (بكالوريوس أو ماجستير) ويقوم بالتدريس في المدارس الحكومية .

٤- المدارس الحكومية : هي المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي .

**حدود الدراسة**

**الحد الموضوعي** :اقتصرت الدراسة إلى التعرف على واقع كفايات المعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة .

**الحد البشري**: المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية .
**الحد المكاني**: المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة .
**الحد الزماني** : الفصل الثاني للعام الدراسي الجامعي ٢٠١٨- ٢٠١٩ .
**الاطار النظري:**

يعتبر توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس من الموضوعات المهمة والمعاصرة ، وقد أدرك الجميع أن مصير الأمم رهن بإبداع أبنائها، ومدى تحديهم لمشكلات التغير ومطالبه. وتحتل التربية موقعاً بارزاً ضمن إطار النقلة المجتمعية ، كما أن التعليم أحد أهم الأركان التي شملتها رياح التغيير والتجديد .

وتكنولوجيا التعليم من العلوم التربوية التي شهدت نموا وتطوراً سريعا في العصر الحديث. وبالرغم من أن هذا العلم بمفهومة الحديث – كمدخل لتطوير التعليم ،علم حديث نسبياً ربما ترجع بدايته الحقيقية إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، إلا أن جذوره تمتد إلى الماضي البعيد، فمنذ أن بدأ الإنسان في تعليم النشء وهو يحاول جاهدا تحسين هذا التعليم والارتقاء به، فاستخدم الإنسان الحصى في العد كما استخدم أيضا العديد من المواد التي لها القدرة على نقل التعلم ويظهر ذلك بوضوح في آثار الحضارات القديمة مثل الحضارة المصرية القديمة حيث استخدم المصريون القدماء الكتابة والتماثيل والصور كما يظهر أيضاً في الحضارة اليونانية والرومانية القديمة (خميس، 2003) .

ويمكن تحديد مراحل تطور هذا العلم في ثلاث مراحل رئيسية هي: مرحلة التركيز على المواد التعليمية المنفصلة ومرحلة التركيز على العدد والآلات ومرحلة التركيز على الطرق والأساليب والاستراتيجيات وهى تلك المرحلة التي يهتم هذا البحث بها لأنها تلك المرحلة التي اهتمت بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم من حيث الأداء والتفاعل في التعليم حيث أن استخدام تكنولوجيا التعليم بطريقة فعالة، يساعد على حل الكثير من المشكلات التعليمية بشكل عام ، و في تدريس الرياضيات بشكل خاص. ويحقق للتعليم عائدا كبيرا ويمكن أن يوفر الجهود التي نبذلها، وقد أثبتت الأبحاث عظم الإمكانات التي توفرها تكنولوجيا التعليم للمدرسة ومدى فعاليتها في عملية التعليم والتعلم. فقد توصل( الخياط والعجمي،2001)، إلى أن استخدام تكنولوجيا التعليم يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية، وتشويق الطلاب، وجذب انتباههم نحو الدرس، وتقريب موضوع الدرس إلى مستوى إدراكهم، وتحسين اتجاههم نحو موضوع الدرس . كما ذكرت (Asettea , 2005) أن تكنولوجيا التعليم يمكن أن تساعد على تعليم أفضل للدارسين على مختلف أعمارهم ومستوياتهم العقلية، وتوفر الجهد في التدريس، وتخفف العبء عن كاهل المدرس، كما أنها تسهم في رفع مستوى التعليم ونوعيته.

كفايات الأفراد المتبنون للمستحدث التكنولوجي:

١. الوعي باهمية المستحدث التكنولوجي في حياة البشر وتقدير دورها في رفاهيتهم.
٢. لديه اتجاه ايجابي نحو المستحدثات التكنولوجية.
٣. لديه القدرة على نقل الاستخدام الامثل للتكنولوجية المتاحة.
٤. اتقان المهارات العلمية والعقلية اللازمة للتعامل مع المستحدث التكنولوجي.

أمثلة للمستحدثات التكنولوجية:

١. الواقع الافتراضي: هو برنامج حاسوبي تشترك فيه حواس الانسان للمرور بخبرة شبيهة بالواقع إلى حد بعيد، مع انها غير حقيقة .

كيف تتم هذه التقنية؟ يتم توصيل بعض الملحقات بالحاسوب مثل: غطاء الرأس، والقفازات، نظارة الأبعاد الثلاثية، بحيث تمكن الانسان من رؤية البرنامج بصورة مجسمة ذات أبعاد ثلاثية (الطول – العرض – العمق) واللمس من خلال القفازات، والسمع لكل ما يدور في البرنامج والتفاعل وكأنه واقع محسوس تماماً.

يمكن استخدامه في شتى مجالات التعليم، خاصة ما يحتاج إلى تدريب قبلي مثل الهندسة، التدريب العسكري بجميع أنواعه ليشمل الغزو الفضائي العلمي والطيران، وقد استخدمته البحرية الامريكية والدفاع الجوي الامريكي بشكل كبير ولا زالت حيث يستطيع المتدرب ان يعيش معركة افتراضية أو طيراناً افتراضياً وما يعترضه من مشاكل يستطيع تلافيها ويتعلم الكثيرمن الخبرات دون أن يتعرض لخسائر حقيقية (الحلفاوي، 2005) .

٢. الاقمار الصناعية: يتيح استخدام الأقمار الصناعية استقبال عالي الجودة لخدمات الاذاعة المسموعة ونقل المعلومات والبيانات والوثائق والمؤتمرات من بعد، والبث التلفزيوني المباشر من بلد إلى بلد آخر.
٣. المنظومات الخبيرة: هي برامج كمبيوتر ذكية توظف إمكاناته في المعرفة والاستنتاج لحل المشكلات الصعبة التي لا يستطيع حلها إلى الخبراء المتخصصين.

ومن مزايا استخدام النظم الخبيرة ما يلي:

١. دعم أداء الفرد بصورة وافية دون الحاجة إلى برنامج تدريب مكلف طويل وصعب.
٢. توفير كافة أنواع المعلومات والبيانات التي يحتاجها الفرد لإنجاز ما يطلب منه من مهام.
٣. تخفيض أو توفير تكلفة تعيين الخبراء المتخصصين أو استثارتهم في أمور المؤسسة التلعيمية.
٤. الفصول الذكية أو الافتراضية : هي بيئات تعلم (أو برامج ) توفر للمعلمين والمتعلمين امكانية الاتصال بالصوت فقط أو بالصوت والصورة ، وذلك بطريقة

متزامنة شبيه لحد بعيد بالحقيقة ، أي في نفس الوقت رغم عدم تواجدهم جغرافيا في مكان واحد .

ويعتبر استخدام الفصول الافتراضية التفاعلية في التعليم الالكتروني من الوسائل الرئيسية في تقديم المحاضرات على الانترنت ( أبو السعود، 1992) و (الطوبجي، 1994 )

نماذج أخرى : الكمبيوتر – تكنولوجيا الوسائط الفائقة – الفيديو التفاعلي – شبكة الانترنت – الفاكس ميل – البريد الالكتروني – الهاتف النقال – شبكة الاجتماع بالفيديو عن بعد – التعلم المفتوح – التعلم الالكتروني – نظم التعلم الشخصي.

مميزات استخدام المستحدثات التكنولوجية :

تتصف المستحداثات التكنولجية بالعديد من المميزات من أهمها :

١.محاكاة بيئات الحياة الواقعية ، وتوفير بيئة اتصال ثنائية الاتجاه تحكم حواجز قاعة الدراسة وتربطها بالعالم وبيئة المتعلم .

٢.تمكين المتعلم من الاعتماد على الذات وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديه وجعل التعلم تعلما تفاعليا Interactive Learning والتأكيد على بقاء أثره.

٣. تقديم بيئة تعليمية مرتبة كمطلب للتعليم الفعال عن طريق تنوع في أساليب واستراتيجيات تقديم المعلومات.

٤. تطبيق فكرة التعلم الملائم من خلال إتاحة الوصول إلى المزيد من المعلومات بطرق أكثر وأيسر للمعرفة حسب الطلب.

٥. النهوض بالتعليم وتطويره في آفاق العالم الحديث.

٦. التنمية المهنية للمتعلم وإكسابه الأساسيات والضرورية كي يندمج في العالم المحيط به.

٧. تحقيق مبدأ التعلم للإتقان عن طريق توافر توقعات واضحة ومحكات محددة لما يكون عليه النجاح في أداء المهام والكشف عن اسباب التأخر أو التعثر في التعلم وعلاجه.

٨. تقليل المشاكل السلوكية في بيئة الصف من خلال زيادة دافيعة المتعلم للتعلم.

٩. زيادة التفاعل والتقليل من عالم الرهبة من التجريب وتنمية حب الاستطلاع والابتكار والعمل الجماعي. (أمين، ٢٠٠٥).

خصائص المستحدثات التكنولوجية:

على الرغم من تعدد المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم وتنوعها إلا أنها تشترك جميعها في مجموعة من الخصائص، وهذه الخصائص تحدد الملامح المميزة لها. وتشتق هذه الخصائص من مجموعة من الأسس المرتبطة بنظريات التعليم. بل من العديد من نظريات العلوم المختلفة مثل علوم الاتصال والهندسة وغيرها. ومما يجدر ذكره في هذا الصدد، أن المستحدثات التكنولوجية التي ظهرت في الآونة

الأخيرة تختلف عن غيرها منالمستحدثات التي ظهرت من قبل في ناحية هامة، وهي أنها قد صممت وأنتجت خصيصاً للاستخدام في الأغراض التعليمية، وقد ترتب على تصميم المستحدثات التكنوولجية وإنتاجها في الأصل لتتناسب مع طبيعة العملية التعليمية.

وبعد الاطلاع على كتابات (عبد المنعم، ١٩٩٧) ودراسة كل من (سعيد، ٢٠٠٠) و (هنداوي، ٢٠٠٧) و (مسعود: ٢٠٠٧) و (أحمد: ٢٠٠٨) وجدنا أن هذه المستحدثات تميزت بالخصائص الآتية:

١. التفاعلية: Interactivity: التفاعلية تصف نمط الاتصال في موقف التعلم، وتعني قدرة المستحدثات التكنولوجية على إضافة عامل التفاعلية، الفعل ورد الفعل عند تعامل المتعلم معها عن طريق اختيار المتعلم لأسلوب السير والانتقال ونمط التفاعل والتدريب والتواصل والتغذية الراجعة واستقبال المعلومات والتفاعل معها من خلال (الكمبيوتر، الانترنت، التلفزيون المباشر، الراديو المباشر، شبكة المؤتمرات المرئية).

٢. الفردية: Individuality: تسمح معظم المستحدثات التكنولوجية بتفريد المواقف التعليمية لتناسب المتغيرات في شخصيات المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وخبراتهم السابقة، ولقد صممت معظم هذه المستحدثات بحيث تعتمد على الخطو الذاتي Self-Pacingللمتعلم، وهي بذلك تسمح باختلاف الوقت المخصص للتعلم طولاً وقصراً بين متعلم وآخر تبعاً لقدراته واستعداداته وتسمح المستحدثات التكنولوجية بالفردية في إطار جماعية المواقف التعليمية، وهذه يعني أن ما توفره المستحدثات من احداث ووقائع تعليمية يشكل في مجموعة نظاماً متكاملاً يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ومن المستحدثات التي توفر الفردية (برامج الكمبيوتر المعتمدة على التوجه الكمبيوتري، برامج الفيديو المعتمدة على التوجه المرئي، البرامج المسموعة نظم التوجيه السمعي)

٣. التنوع: Diversity: توفر المستحدثات التكنولوجية بيئة تعلم متنوعة يجد فيها كل متعلم ما يناسبه، ويتحقق ذلك إجرائياً عن طريق توفير مجموعة من البدائل والخيارات التعليمية أمام المتعلم، وتتمثل هذه الخيارات في الأنشطة التعليمية، والمواد التعليمية، والاختبارات ومواعيد التقدم لها، كما تتمثل في تعدد مستويات المحتوى وتعدد أساليب التعلم، ومنها ايضاً (مسموعة، مرئية، حاسوب، صفحات ويب) ويرتبط التنوع بخاصية التفاعلية من ناحية، وخاصية الفردية من ناحية أخرى) وتختلف المستحدثات التكنولوجية في مقدار ما تمنحه للمتعلم من حرية اختيار البدائل كما تختلف في مقدار الخيارات المتاحة ومدى تنوعها) .

٤. الكونية: Globality: تتيح بعض المستحدثات التكنوولجية المتوفرة الآن أمام مستخدميها فرص الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم، ويمكن

للمستخدم أن يتصل بالشبكة العالمية للاتصالات Internet للحصول على ما يحتاجه من معلومات في كافة مجالات العلوم، وأصبحنا الآن نسمع عن الطرق السريعة للمعلومات Information Highways والطرق السريعة جدا للمعلومات Information Super Highways وأصبح من الممكن بالنسبة للجامعات والمدارس والهيئات والأفراد الاشتراك في هذه الشبكة والحصول على خدمة البريد الالكتروني على هيئة نصوص مكتوبة Text أو على هيئة صور ورسوم وأصوات Multimedia Email. (الغريب، ١٩٩٩)

٥. التكاملية: Integrality: تتعدد مكونات المستحدثات التكنولوجية وتتنوع، ويراعي مصمموا هذه المستحدثات مبدأ التكامل بين مكونات كل مستحدث منها بحيث تشكل مكونات المستحدث نظاماً متكاملاً ففي برامج الوسائط المتعددة التي يقدمها الحاسوب مثلاً، لا تعرض الوسائط الواحدة بعد الأخرى، ولكنها تتكامل في إطار واحد لتحقيق المنشود، وعند اعتبار الوحدات التعليمية الصغيرة ( Modules) فإن مكوناتها تشكل في مجموعها نظاماً متكاملاً حيث يراعى الاتساق بين اهداف الوحدة التعليمية الصغيرة، ومحتواها وأنشطتها، وأساليب تقويمها، وفي استراتيجيات التعليم المفرد فإن الوحدات التعليمية الصغيرة لا تستخدم إلى من خلال نظام شامل تتكامل فيه هذه الوحدات مع باقي مكونات النظام لتحقيق الاهداف المنشودة (علي عبد المنعم، عرفة نعيم، ٩,٢٠٠٠).

٦. الانتاجية: Accessibility: حيث إن استخدام المستحدثات التكنولوجية يرتبط ببيئة التعليم المفرد فإن المستخدم يجب أن تتاح له فرص الحصول على الخيارات والبدائل التعليمية المختلفة في الوقت الذي يناسبه، كما أن هذه البدائل والخيارات يجب أن تقدم له ما يحتاجه من محتوى وأنشطة وأساليب تقويم بطرق سهلة وميسرة، وتوفر المستحدثات التكنوولجية الظروف المطلوبة لتحقيق خاصية الإنتاجية، ويمكن القول إن فاعلية المستحدثات التكنولوجية تظهر فعلاً في بيئات التعليم المفرد.

٧. الجودة الشاملة: Total Quality Management: يرتبط تصميم المستحدثات التكنولوجية في أي من جوانبها المادية المتمثلة في الاجهزة والأدوات، وجوانبها الفكرية المتمثلة في المواد التعليمية والبرمجيات بالجودة الشاملة حيث تتواجد نظم مراقبة الجودة في كافة مراحل تصميم المستحدثات التكنولوجية وانتاجها، واستخدامها، وادارتها وتعرف حجم الإفادة منها ومن الطبيعي ألا تظهر فاعلية المستحدثات التكنولوجية إلا في ظل وجود نظام مراقبة في بيئة التعلم يسمح بتوفير متطلباتها.

**الدراسات السابقة**

**دراسة حسن عبد الله النجار(٢٠٠٩):** هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج لتدريب أعضاءهيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء

احتياجاتهم التدريبية . ولتحقيق ذلك ؛تم إعداد استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء، وبعدالتحقق من صلاحيتها تم تطبيقها على ( 123 ) عضوهيئة تدريس، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية، والتكرارات والنسب المئوية، واختبار(ت)، وتحليل التباين الأحادي، وقد كشفت الدراسة أن إلمام أعضاء هيئة التدريس بمستحدثات تكنولوجيا التعليم يقل عن حد الكفاية(% 75 ) ،وكما ظهرت فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الإلمام تعزى لمتغير الكلية والخبرة في الحاسوب والانترنت، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي، وأن عينة الدراسة بحاجة إلى التدريب على مستحدثات تكنولوجيا التعليم بدرجة مرتفعة على محور :الأجهزةالتعليمية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التعليمية،وعروض الوسائط المتعددة وتكنولوجيا البيئةالتعليمية، وبدرجة متوسطة على محور تكنولوجيا مؤتمرات التعلم عن بعد، وأن (% 70 ) منا لعينة يفضلون أسلوب البيان العملي في مجموعات كبيرة للتدرب على المستحدثات، وقداقترحت الدراسة برنامجاً لتدريب أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

**دراسة جنان صادق عبدالرازق (2018):** مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في العملية التعليمية. هدف البحث الى تحقيق الاتي : معرفة درجة توافر مستحدثات تكنولوجيا التعليم في الجامعات العراقية ومعرفة درجة استخدام المحاضرين لمادة الفيزياء لمستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس في الجامعات العراقية وتحديد درجة توافر مهارات استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس لدى التدريسين لمادة الفيزياء في الجامعات العراقية استخدم المنهج الوصفي وفقا لطبيعة البحث وأهدافه ( المنهج الوصفي التحليلي ) وذلك لملائمته لموضوع البحث ويتضمن في داخله جمع البيانات وتبويبها مع قدر من التفسير، والاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة. حيث أن هذا المنهج لا يتوقف عند تقديم وصف جوانب المشكلة فقط . ما أن هدف البحث الرئيس يتمثل في التعرف على توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في تدريس الفيزياء في الجامعات العراقية فإن مجتمع الدراسة التدريسين في الجامعات العراقية ( المستنصرية وبغداد والتكنولوجيا )لعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ ، وبلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) محاضر ممن استجاب للاستبانات واكمل المعلومات بشكل صحيح ، وردها الى الباحثة.وكانت أدوات البحث الاستبانة وبطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات ، وهي أكثر أدوات البحث استخداماً في مثل هذه البحوث وأهم النتائج التي توصل اليها :

1- لقد تراوحت معاملات الثبات للمحاور المختلفة بين ( ٠,٧) و( ٠,٨) ، وتعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر مستجدات التقنية في الجامعات العراقية كانت منخفضة بشكل عام، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام (1.26).

2- لقد تم التوصل إلى وجود ( ١١ ) مهارة أساسية لاستخدام الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم وتكونت المهارات الرئيسية من(٥٨) مهارة فرعية للتعامل مع تلك المستحدثات في صورتها الأولية. وأظهرت نتائج البحث من خلال المتوسطات الحسابية أن درجة استخدام مستجدات التقنية في الجامعات العراقية كانت منخفضة، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام (1.44).

3-لقد بينت نتائج البحث أن أعلى معامل اتفاق بوجود معوقات باستخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم كان (91.3) و أن اقل معامل اتفاق كان (٨٥,٤) ومتوسط معامل الاتفاق (٨٨,٠٨) وهو معامل اتفاق مرتفع ،حيث هناك معوقات بدرجة مرتفعة يراها المحاضرون تحول دون استخدامهم لمستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس ، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة الصعوبات (2.65).

4- بينت نتائج البحث أن مهارة المحاضرين في استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم كانت منخفضة، فقد بلغ المتوسط الحسابي(1.3).

**دراسة تيسيرمحمود نشوان (2003):** تناولت هذه الدراسة واقع توافر واستخدام تقنيات التعليم من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى. وقدأعد لذلك قائمة بتقنيات التعليم اللازمة للتعليم الجامعي على شكل استبانة طبقت على عينة مكونة من (٩٠) محاضر اًفي جامعة الأقصى. وقد تبين أن غالبية تقنيات التعليم الواردة في القائمة غير متوفرة في الجامعة أومتوفرة بدرجة قليلة .وأن أفراد العينة لديهم معرفة نادرة باستخدام مستحدثات تقنيات التعليم، كذلك وجود ارتباط بين توافر تقنيات التعليم ومعرفة استخدامها. يعتبر توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس من الموضوعات المهمة والمعاصرة ، وقد أدرك الجميع أن مصير الأمم رهن بإبداع أبنائها، ومدى تحديهم لمشكلات التغير ومطالبه. وتحتل التربية موقعاً بارزاً ضمن إطار النقلة المجتمعية ، كما أن التعليم أحد أهم الأركان التي شملتها رياح التغيير والتجديد . وتكنولوجيا التعليم من العلوم التربوية التي شهدت نموا وتطوراً سريعا في العصر الحديث. وبالرغم من أن هذا العلم بمفهومة الحديث – كمدخل لتطوير التعليم ،علم حديث نسبياُ ربما ترجع بدايته الحقيقية إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، إلا أن جذوره تمتد إلى الماضي البعيد، فمنذ أن بدأ الإنسان في تعليم النشىء وهو يحاول جاهدا تحسين هذا التعليم والارتقاء به، فاستخدم الإنسان الحصى في العد كما استخدم أيضا العديد من المواد التي لها القدرة على نقل التعلم ويظهر ذلك بوضوح في آثار الحضارات القديمة مثل الحضارة المصرية القديمة حيث استخدم المصريون القدماء الكتابة والتماثيل والصور كما يظهر أيضاً في الحضارة اليونانية والرومانية القديمة (روميسوفسكي ، 2013). ويمكن تحديد مراحل تطور هذا العلم في ثلاث مراحل رئيسية هي: مرحلة التركيز على المواد التعليمية المنفصلة ومرحلة التركيز على العدد والآلات ومرحلة التركيز على الطرق والأساليب والاستراتيجيات ، وهى تلك

المرحلة التي يهتم هذا البحث بها لأنها تلك المرحلة التي اهتمت بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم من حيث الأداء والتفاعل في التعليم حيث أن استخدام تكنولوجيا التعليم بطريقة فعالة، يساعد على حل الكثير من المشكلات التعليمية بشكل عام ، و في تدريس الرياضيات بشكل خاص. ويحقق للتعليم عائدا كبيرا ويمكن أن يوفر الجهود التي نبذلها، وقد أثبتت الأبحاث عظم الإمكانات التي توفرها تكنولوجيا التعليم للمدرسة ومدى فعاليتها في عملية التعليم والتعلم. فقد توصل( الخياط والعجمي،2001) إلى أن استخدام تكنولوجيا التعليم يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية، وتشويق الطلاب، وجذب انتباههم نحو الدرس، وتقريب موضوع الدرس إلى مستوى إدراكهم، وتحسين اتجاههم نحو موضوع الدرس . كم ذكرت (2005 , Asettea) أن تكنولوجيا التعليم يمكن أن تساعد على تعليم أفضل للدارسين على مختلف أعمارهم ومستوياتهم العقلية، وتوفر الجهد في التدريس، وتخفف العبء عن كاهل المدرس، كما أنها تسهم في رفع مستوى التعليم ونوعيته. وقد وجد أن الاتجاهات يمكن أن تجعلنا نتنبأ بمدى إقبال الناس وتبنيهم للتكنولوجيا الحديثة. فقد توصل (Anderson وآخرون ٢٠٠١) بعد دراسة على عدد من المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي إلى أن التعليم باستخدام التكنولوجيات الحديثة يمكن أن يزداد حينما تكون لدى الأشخاص اتجاهات إيجابية نحو هذه التكنولوجيا الحديثة.

**دراسة أسامة هنداوي(2007):** تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية**:**في هذا الكتاب تم عرض مفاهيم ذات علاقة بمفهوم تكنولوجيا التعليم ، والتي قد يظنها البعض مرادفة له، حيث تم توضيح تلك المفاهيم مع بيان العلاقة بينها وبين مفهوم تكنولوجيا التعليم . يعرض الكتاب أيضاً بعض نماذج المستحدثات التكنولوجية التي تم توظيفها في مجال التعليم ، وأصبحت تمثل أحد الركائز الأساسية التي تعتمد عليها الاستراتيجيات التعليمية في سعيها للتغلب على ما يقابلها من مشكلات نظراً لما لها من امكانيات هائلة في تطوير العملية التعليمية ، في ظل البحث الدائم والمستمر عن افضل الوسائل التكنولوجية التي تساعد على توفير بيئة تعليمية تفاعلية تراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية.

**دراسة مريم بنت سعد بن أحمد الزهراني (2009)**: واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير (المناهج والوسائل التعليمية). أهداف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة , وبشكل أكثر تحديدًاً فإنها تهدف إلى: معرفة درجة توافرالمستحدثات التكنولوجيةٌ في مختبرات العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظرمشرفات ومعلمات العلوم بمدينة

مكة المكرمة. معرفة درجة استخدام معلمات العلوم للمستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظرمشرفات ومعلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة. معرفة معوقات استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم م نوجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. أعدت الباحثة استبانة تم تطبيقهاعلى عينة عشوائية طبقية من المشرفات التربويات ومعلمات العلوم وعددهن 22 مشرف و125 معلمة. نتائج الدراسة : تدن درجة توافر المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات والمعلمات. وتدن درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم. ووجود معوقات تحد من استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم.

**دراسة( الغدير، 2009)** : توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم في التدريس بمدارس المملكة العربية السعودية (دراسة تقويمية). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر مستجدات التقنية في المدارس الثانوية للبنات كانت منخفضة بشكل عام، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام ١,٢٦٣٦ . - أظهرت نتائج الدراسة من خلال المتوسطات الحسابية أن درجة استخدام مستجدات التقنية في المدارس الثانوية للبنات كانت منخفضة، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام ١,٤٤٦٧ . - أن هناك معوقات بدرجة مرتفعة تراها المعلمات تحول دون استخدامهم لمستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس ، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة الصعوبات ٢,٦٥٣٥. - بينت نتائج الدراسة أن مهارة المعلمات في استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم كانت منخفضة، فقد بلغ المتوسط الحسابي ١,٣٠٥ . لاحظت الباحثة خلال خبرتها العملية في مجال تدريس مادة الرياضيات باعتبارها معلمة رياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وبحكم طبيعة عملها ، أن هناك قصور كبير في استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس ، حيث لازالت سيطرة الاساليب التقليدية ، تطغى على استخدام تقنيات التعليم ، ويرجع السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثة لعدة امور قد يكون منها وجود نقص في الكوادر البشرية المشرفة على مركز مصادر التعلم ، أو نقص المعرفة بعملية تشغيل وصيانة الاجهزة ، او لعدم الحصول على التدريب الكافي عليها، أو الخوف من استخدامها بطرق غير صحيحة وبالتالي مساءلتهم من قبل الادارة المشرفة، أو خوف المعلمة من الخروج عن النمط التقليدي في التعليم أو عدم اقتناع المعلمة بتوظيف المستحدثات التكنولوجية أو قلة حث الإدارة المدرسية والمشرفين للمعلمات لاستخدام مركز المصادر حتى ظلت معظم تلك الاجهزة والمواد حبيسة المخازن والمستودعات، وفي هذا الإطار فقد قامت الباحثة ، أثناء عملها في التدريس بالاطلاع على دفاتر تحضير الدروس لزميلاتها المعلمات وباستعراضها وجدت أن الوسائل التعليمية التي تستخدمها المعلمات تنحصر فقط في الكتاب

المدرسي والسبورة والطباشير ، دون ان يكون للوسائل والتقنيات التربوية (اجهزة ومواد) أي نصيب يذكر ، وفي هذا اشارة الى انه قد يكون هناك صعوبات قد تعيق من توظيف مستحدثات تقنيات التعليم في العملية التعليمية.

**التعليق على الدراسات السابقة :**

أجمعت معظم الدراسات السابقة على ضرورة توفر المستحدثات التكنولوجية سواء في المدارس أو الجامعات، أظهرت أيضاً ضعف كفايات المعلمين في ظل المستحدثات التكنولوجية ، في الدراسة الحالية كانت كفايات المعلمين متوفرة بدرجة متوسطة. وأن المدارس بحاجة لتجهيزات تكنولوجية والمعلمين بحاجة إلى تدريب من قبل خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم.

**منهجية وإجراءات الدراسة**

يشتمل هذا البند على وصف لمنهجية الدراسة، والمجتمع والعينة والأداة والإجراءات التي قام الباحث بها لتحقيق أهداف الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تنفيذ أداة الدراسة. فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الهدف، حيث إن هذا النوع هو الأكثر ملاءمة، ويصف الواقع، ويحدد العلاقات، ويفسر المعطيات والظروف وهو قائم على الاستبانات المدعمة إحصائياً، وقام الباحث بتجميع العديد من المعلومات والبيانات من مصادرها المختلفة كالدوريات العلمية والعالمية والبحوث المحكمة السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، وما يتعلق بشكل مباشر بها سواء في المراجع الأجنبية أو العربية. واعتمدت الدراسة على متغيرات مستقلة وتابعة، فالمتغيرات المستقلة هي جنس المعلمين (ذكور وإناث)، وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير)، أما المتغير التابع فهو التعرف على درجة توفر الكفايات اللازمة للمعلم في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة .

**مجتمع وعينة الدراسة**

**مجتمع الدراسة :** تكوَّن مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الحكومية التي تحتوي الصفوف (12,11,10) في محافظة رام الله والبيرة للعام الدراسي ٢٠١٨ - ٢٠١٩ حيث بلغ عددها(122) مدرسة.

**عينة الدراسة :** اختيرت عينة الدراسة باستخدام العينة الطبقية، **و**نظراً لكبر عدد افراد المجتمع، فقد تم اختيارعينة منه لتكون مجتمع الدراسة، وبعد استعادة أداة الدراسة وتدقيقها استقرت العينة على (150) معلماً.

ويبين الجدول (١) توزيع عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغيرات الجنس و سنوات الخبرة والمؤهل العلمي في محافظة رام الله والبيرة.

## الجدول (١)

### توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي

| سنوات الخبرة | | الجنس | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المؤهل العلمي | ذكر | النسبة المئوية | أنثى | النسبة المئوية | المجموع | |
| أقل من 5 سنوات | بكالوريوس | 10 | 35.8% | 16 | 57.1% | 26 | 92.9% |
| | ماجستير | 0 | 0% | 2 | 7.1% | 2 | (7.1%) |
| | المجموع | 10 | 35.8% | 18 | 64.2% | 28 | (100%) |
| من 5-10 سنوات | بكالوريوس | 10 | 27.8% | 20 | 55.6% | 30 | (83.4%) |
| | ماجستير | 3 | 8.3% | 3 | 8.3% | 6 | (16.6%) |
| | المجموع | 13 | 36.1% | 23 | 63.9% | 36 | (100%) |
| أكثر من 10سنوات | بكالوريوس | 26 | 30.3% | 43 | 50% | 69 | (80.3%) |
| | ماجستير | 7 | 8.1% | 10 | 11.6% | 17 | (19.7%) |
| | المجموع | 33 | 38.4% | 53 | 61.6% | 86 | (100%) |

تكونت أداة الدراسة من استبانة لقياس واقع كفايات المعلم، وتم استخلاصها من مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، وكذلك المجلات والدوريات والكتب وشبكة الإنترنت ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تم تحديد محاور الاستبانة المتمثلة في خمسة محاور وهي: التدريس، ادارة الصف، التقويم، اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم، والبيئة التعليمية، (53) فقرة محددة الإجابة حسب تدريج ليكارت الخماسي (موافق بشدة "5 درجات"، موافق "4 درجات"، موافق نوعاً ما "3 درجات، معارض " درجتان"، معارض بشدة "درجة واحدة").

وللتأكد من صدق الاستبانة، فقد تم ارسالها الى عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص التربوي والإداري في الموضوع من أساتذة الجامعات ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إذ طُلِب منهم التأكد من شمولية المحاور والفقرات وإبداء أية ملحوظات تتعلق بمدى انتماء الفقرات لكل محور من المحاورالتابعة لها، ومدى سلامة الفقرات ووضوحها، ومدى ملاءمتها للفئة المستهدفة لتحقيق الهدف؛ وقد استجاب لذلك خمسة محكمين، وبناءً على ملاحظاتهم فقد تم حذف أربع عشرة فقرة وتعديل بعض الفقرات، وبذلك احتوت الاستبانة بصورتها النهائية على (39) فقرة موزعة على المحاور على النحو الآتي: محور التدريس (7) فقرات، ادارة الصف(9) فقرات، التقويم (5) فقرات، اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم (8) فقرات ، والبيئة التعليمية (10) فقرات.

تم التأكد من صدق الأداة باستخراج صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون

بين كل محور من محاور الأداة والدرجة الكلية للمقياس ونتائج الجدول(2) تبين ذلك .

**الجدول (٢ )**

**متوسط معامل ارتباط بيرسون بين محاور الدراسة والدرجة الكلية للمقياس**

| الرقم | المحور | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| .1 | التدريس | 0.639 | 0.00 |
| .2 | ادارة الصف | 0.786 | 0.00 |
| .3 | التقويم | 0.724 | 0.00 |
| .4 | اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم | 0.739 | 0.00 |
| .5 | البيئة التعليمية | 0.778 | 0.00 |

** دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ( $(\alpha = 0.01)$

وقد تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل "كرونباخ ألفا" (Cronbach-Alpha)؛ حيث تم توزيع الاستبانة على عدد من المعلمين من خارج العينة، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.928) وتعتبر هذه القيمة مناسبة لغايات الدراسة حيث أنها أكبر من 0.70 وهو الحد المسموح به.

وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة قام الباحث بإخراجها بصورتها النهائية محتوية على التعليمات التي تبين للمستجيبين الهدف من الدراسة وكيفية الإجابة عن فقرات الأداة، ثم وزّعت على عينة الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي2019/2018. ومن ثمّ أدخلت البيانات إلى برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تقدير توفر الكفايات لدى المعلم ، وترتيب المحاور والفقرات المكونة لها تنازلياً؛ وتم استخدام اختبار (ت) (T-Test) للعينات المستقلة للتحقق من الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي ، واستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way A nova) للتحقق من الفرضيات الصفرية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير الخبرة.

**المعالجة الاحصائية :**

للإجابة عن السؤال الأول (الفرضية الرئيسة) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ،واعتماد ثلاثة مستويات للتقدير التحليلي لفقرات الاستبانة وفق الآتي :

- 80% فأكثر يمثل درجة توفر الكفايات مرتفعة ، أي ما يعادل المتوسط(4) فأكثر.

- من 60% إلى أقل من 80% يمثل توفر الكفايات بدرجة متوسطة ، أي ما يعادل المتوسط الحسابي (3) إلى أقل من (4) .
- أقل من 60% يمثل درجة الكفايات بدرجة منخفضة ، أي ما يعادل أقل من المتوسط الحسابي(3).

**عرض ومناقشة النتائج**

في هذا الجزء من الدراسة سيتم تحليل نتائج الدراسة التي توصل اليها الباحث عن طريق تحليل الاستبانة باستخدام برنامج SPSS.

- الفرضية الرئيسة التي تنص على أن : المعلمون يتمتعون بدرجة عالية من الكفايات التعليمية اللازمة في ظل مستحدثات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية .

**الجدول رقم (٣)**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من المحاور في الاستبانة جميعها، وترتيب هذه المحاور من حيث توفر الكفايات حسب رأي المعلمين .**

| المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|
| **التدريس** | 4.2010 | 0.50313 | 2 |
| **ادارة الصف** | 4.2244 | 0.48380 | 1 |
| **التقويم** | 4.0360 | 0.60160 | 3 |
| **اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم** | 3.7817 | 0.66888 | 4 |
| **البيئة التعليمية** | 3.4713 | 0.73716 | ٥ |

بعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وجد أن المتوسط الحسابي الكلي (3.9121) والانحراف المعياري الكلي (0.44968)، لجميع فقرات الاستبانة . مما يعني أن درجة توفر الكفاياتلدى المعلمونمتوسطة، وبالتالي نقبل الفرضية الرئيسة بدرجة متوسطة. كما هو مبين في الجدول (3). ومن أجل مناقشة النتائج المتعلقة بمحاور البحث تم استخراج المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعيارية لكل محور على حده على النحو التالي :

**المحور الأول : التدريس**

**جدول ( ٤ )**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول التدريس**

| الرقم | الفقرة | المعلمون | | |
|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة توفر الكفايات |
| .1 | يستخدم المعلم الأنشطة اللاصفية لتنمية قدرات الطلبة بطرق فردية وجماعية | 3.97 | 0.798 | مرتفعة |
| .2 | يعمل المعلم على استثارة دافعية الطلبة | 4.28 | 0.706 | مرتفعة |
| .3 | يستخدم المعلم مصادر التعلم المختلفة بما فيها الوسائل السمعية والبصرية ووسائل الاتصال والتقنيات التي تسهم في تحقيق الأهداف | 4.25 | 0.732 | مرتفعة |
| .4 | يتقن المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي مع الطلبة | 4.26 | 0.690 | مرتفعة |
| .5 | ينوع المعلم في استخدام استراتيجيات وأساليب التعليم | 4.23 | 0.718 | مرتفعة |
| .6 | يستوعب المعلم المفاهيم ويتقن المحتوى في مجال تخصصه | 4.31 | 0.695 | مرتفعة |
| .7 | يوظف المعلم المحتوى كمهارات حياتية | 4.11 | 0.856 | مرتفعة |

نلاحظ من المحور الأول (التدريس) أن الفقرة(6) من الجدول رقم (٤) حصلت على أعلى متوسط (4.31 ) وانحراف معياري(0.695)،أي أن المعلم يتقن المحتوى في مجال تخصصه بدرجة كبيرة. والفقرة (1) حصلت على أقل متوسط (3.97) وانحراف معياري (0.798).أي أن المعلم يستخدم الأنشطة اللاصفية لتنمية قدرات الطلبة بطرق فردية وجماعية بدرجة متوسطة .

**المحور الثاني: ادارة الصف**

**جدول ( ٥ )**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني ادارة الصف**

| الرقم | الفقرة | المعلمون | | |
|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة توفر الكفايات |
| .8 | يمتلك المعلم القدرة على تنظيم الجو التعليمي ويبعث الأمن والطمأنينة في نفوس الطلبة | 4.25 | 0.734 | مرتفعة |
| .9 | يتعامل المعلم مع الطلبة بالعدل والمساواة | 4.39 | 0.722 | مرتفعة |
| .10 | يتصرف المعلم بمستوى عالٍ من الأخلاق ليكون قدوة للطلبة | 4.48 | 0.663 | مرتفعة |
| .11 | يلتزم المعلم بالمواعيد المحددة للحصص | 4.39 | 0.693 | مرتفعة |
| .12 | يتعامل المعلم مع المستحدثات التكنولوجية في التعليم بسهولة | 4.01 | 0.815 | مرتفعة |
| .13 | يتابع المعلم أعمال الطلبة الصفية والبيتية | 4.22 | 0.713 | مرتفعة |
| .14 | ينظم المعلم خبرات التعلم داخل الصف وخارجه | 4.08 | 0.719 | مرتفعة |
| .15 | ينظم المعلم البيئة المادية بما يتلاءم مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية | 4.07 | 0.672 | مرتفعة |
| .16 | يدير المعلم الوقت المخصص للتعلم والأنشطة الصفية بشكل مناسب | 4.14 | 0.769 | مرتفعة |

يلاحظ من الجدول رقم (٥) للمحور الثاني ادارة الصف ان درجة توفر الكفايات من وجهة نظر المعلمين مرتفعة على جميع الفقرات حيث حصلت الفقرة (١٠)، على أعلى متوسط حسابي(4.48) وانحراف معياري (0.663) أي يتصرف المعلم بمستوى عالٍ من الأخلاق ليكون قدوة للطلبة .

**المحور الثالث : التقويم**

**جدول ( ٦ )**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثالث التقويم**

| الرقم | الفقرة | المعلمون | | |
|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة توفر الكفايات |
| .17 | يستخدم المعلم أساليب التقويم المتنوعة | 4.14 | 0.714 | مرتفعة |
| .18 | يصوغ المعلم فقرات الاختبار بأنواعه المختلفة في ضوء الأهداف التعليمية | 4.19 | 0.708 | مرتفعة |
| .19 | يعمل على كشف المعلم لنواحي القوة لدى الطلبة وتعزيزها وتشخيص نواحي الضعف ومعالجتها | 4.09 | 0.759 | مرتفعة |
| .20 | يقوم المعلم بتحليل نتائج الاختبارات وتبويبها في صورة تسهل استخلاص النتائج وتفسيرها والاستفادة منها | 3.99 | 0.835 | مرتفعة |
| .21 | يقوم المعلم بالمساهمة في كتابة التقارير المدرسية النوعية، وتقديم الاقتراحات في ضوء فعالية الطالب في الصف | 3.77 | 0.863 | مرتفعة |

تبين من الجدول (٦) المحور الثالث (التقويم) حصلت الفقرة (١٨ ) على أعلى متوسط حيث إن المتوسط الحسابي (4.19 ) والانحراف المعياري (0.708 ) ،من وجهة نظر المعلمين . أي أن المعلم يصوغ فقرات الاختبار بأنواعه المختلفة في ضوء الأهداف التعليمية بدرجة عالية. وحصلت الفقرة (٢١) على متوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.863) من حيث قيام المعلم بالمساهمة في كتابة التقارير المدرسية النوعية وتقديم الاقتراحات في ضوء فعالية الطالب في الصف بدرجة متوسطة .

**المحور الرابع: اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم**

**جدول ( 7 )**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الرابع اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم**

| الرقم | الفقرة | المعلمون | | |
|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة توفر الكفايات |
| .22 | أشعر بمتعة عند استخدام التكنولوجيا في غرفة الصف | 4.07 | 0.875 | مرتفعة |
| .23 | أستشير زملائي من ذوي الخبرة بأمور تتعلق باستخدام تكنولوجيا التعليم | 4.15 | 0.789 | مرتفعة |
| .24 | أرى ضرورة إقامة ندوات وورش عمل ومعارض خاصة | 3.95 | 1.006 | مرتفعة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | بتكنولوجيا التعليم | | | |
| .25 | لا أستطيع التدريس بدون استخدام تكنولوجيا التعليم | 3.33 | 1.084 | مرتفعة |
| .26 | استخدامي لتكنولوجيا التعليم في التدريس نابع من قناعتي بجدواها | 3.71 | 0.966 | مرتفعة |
| .27 | لا أستخدم تكنولوجيا التعليم إرضاءً للمشرف التربوي أو مدير المدرسة | 3.77 | 1.136 | مرتفعة |
| .28 | توفر مديريات التربية النشرات الدورية للمستحدثات التكنولوجية في التعليم | 3.32 | 1.005 | مرتفعة |
| .29 | أرى أنه من الضروري وجود متخصص في تكنولوجيا التعليم في المدرسة | 3.95 | 1.113 | |

تبين من الجدول (٧) المحور الرابع (اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم ) حصلت الفقرة(23) أعلى متوسط حيث إن المتوسط الحسابي (4.15) والانحراف المعياري (0.789) من وجهة نظر المعلمين أن المعلم يستشير زملاءه من ذوي الخبرة بأمور تتعلق باستخدام تكنولوجيا التعليم . والفقرة (٢٨ )حصلت على نسبة أقل ، متوسطها الحسابي (3.32) وانحرافها المعياري (1.005) من وجهة نظر المعلمين . أن مديريات التربية توفر النشرات الدورية للمستحدثات التكنولوجية في التعليم بدرجة متوسطة، كما هو مبين في الجدول (٧).

**المحور الخامس: البيئة التعليمية**

**جدول ( 8 )**

**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الخامسالبيئة التعليمية**

| الرقم | الفقرة | المعلمون | | |
|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة توفر الكفايات |
| .30 | يتوفر في المدرسة المكان المناسب لإنتاج المواد التعليمية | 3.44 | 1.059 | مرتفعة |
| .31 | يتوفر في المدرسة خدمات حفظ وصيانة المواد والأجهزة التعليمية | 3.30 | 1.041 | مرتفعة |
| .32 | يتوفر داخل الصفوف الدراسية تسهيلات استخدام الأجهزة والمواد التعليمية | 3.19 | 1.028 | مرتفعة |
| .33 | توفر المدرسة ميزانية خاصة للمواد والخامات الضرورية لإنتاج المواد التعليمية | 3.37 | 0.980 | مرتفعة |
| .34 | يتم صيانة الأجهزة التعليمية بشكل دوري | 3.29 | 0.992 | مرتفعة |
| .35 | يتم إصلاح الأجهزة التعليمية التي تتعطل بسرعة | 3.31 | 0.984 | مرتفعة |
| .36 | يستخدم المعلمون وسائل تعليمية متنوعة في تدرسيهم | 3.69 | 0.868 | مرتفعة |
| .37 | يسهل الحصول على المواد والأجهزة التعليمية المتوفرة في المدرسة | 3.59 | 0.898 | متوسطة |
| .38 | يقوم المعلمون بإنتاج المواد التعليمية اللازمة لتدريسهم | 3.61 | 0.961 | متوسطة |
| .39 | تشجع إدارة المدرسة المعلمين على استخدام الأجهزة والمواد التعليمية | 3.91 | 1.029 | متوسطة |

تبين من الجدول (٨) المحور الخامس (البيئة التعليمية) حصلت الفقرة(٣٩) أعلى متوسط حيث إن المتوسط الحسابي (3.91) والانحراف المعياري (1.029 ) من وجهة نظر المعلمين من حيث تشجيع ادارة المدرسة المعلمين على استخدام الأجهزة والمواد التعليمية، والفقرة (٣٢ )حصلت على نسبة أقل ، متوسطها الحسابي (3.19)

وانحرافها المعياري (1.028) ،توفر تسهيلات داخل الصفوف الدراسية . كما هو مبين في الجدول (٨). حيث ان درجة توفر الكفاية متوسطة.

**الفرضيات الفرعية**

الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في كفايات المعلم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى ).

**جدول (٩)**

**التحليل الإحصائي باستخدام اختبار ت (T-Test )للفرضية الفرعية الأولى تبعاً لمتغير الجنس**

| المحور | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التدريس | ذكر | 56 | 4.1224 | 0.48916 | 0.188 | 0.665 |
| | انثى | 94 | 4.2477 | 0.50808 | | |
| ادارة الصف | ذكر | 56 | 4.1885 | 0.52669 | 0.334 | 0.564 |
| | انثى | ٩٤ | 4.2459 | 0.45794 | | |
| التقويم | ذكر | 56 | 3.9321 | 0.67071 | 0.272 | 0.603 |
| | انثى | 94 | 4.0979 | 0.55085 | | |
| اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم | ذكر | 56 | 3.7366 | 0.66216 | 0.496 | 0.483 |
| | انثى | 94 | 3.8085 | 0.67494 | | |
| البيئة التعليمية | ذكر | 56 | 3.2964 | 0.69804 | 0.903 | 0.343 |
| | انثى | 94 | 3.5755 | 0.74367 | | |
| الدرجة الكلية لتوافر الكفايات | ذكر | 56 | 3.8223 | 0.46291 | 0.056 | 0.813 |
| | انثى | 94 | 3.9655 | 0.43534 | | |

بعد اجراء التحليل الإحصائي على برنامج SPSS وباستخدام اختبار (ت)T-Testللعينات المستقلة كان مستوى الدلالة أكبر من(0.05 )لجميع المحاور ، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية بأنه لا توجد فروق في وجهات النظر على كافة المحاور تعزى لمتغير الجنس (ذكر،أنثى)، على كما هو مبين في الجدول (٩ ).

الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥، ٥-١٠، أكثر من ١٠سنوات).

**جدول(10)**

**التحليل الإحصائي باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way A nova )**
**للفرضية الفرعية الثانية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التدريس | بين المجموعات | 0.843 | 2 | 1.681 | 0.190 |
| | داخل المجموعات | 36.875 | 147 | | |
| | المجموع | 37.718 | 149 | | |
| ادارة الصف | بين المجموعات | 0.343 | 2 | 0.729 | 0.484 |
| | داخل المجموعات | 34.533 | ١٤٧ | | |
| | المجموع | 34.876 | ١٤٩ | | |
| التقويم | بين المجموعات | 0.776 | 2 | 1.073 | 0.345 |
| | داخل المجموعات | 53.149 | 147 | | |
| | المجموع | 53.926 | 149 | | |
| اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم | بين المجموعات | 3.005 | 2 | 3.470 | 0.034 |
| | داخل المجموعات | 63.657 | 147 | | |
| | المجموع | 66.662 | 149 | | |
| البيئة التعليمية | بين المجموعات | 0.787 | 2 | 0.721 | 0.488 |
| | داخل المجموعات | 80.180 | ١٤٧ | | |
| | المجموع | 80.967 | ١٤٩ | | |
| الدرجة الكلية للكفايات | بين المجموعات | 0.649 | 2 | 1.617 | 0.202 |
| | داخل المجموعات | 29.481 | ١٤٧ | | |
| | المجموع | 30.130 | ١٤٩ | | |

بعد إجراء التحليل الإحصائي التباين الأحاديOne Way A nova كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05) لأربعة محاور ، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية بأنه لا يوجد فروق في وجهات النظر تعزى إلى سنوات الخبرة باستثناء المحور الرابع . كما هو مبين في جدول (10) . بما ان الدلالة حسب التحليل الاحصائي التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمحور الرابع كانت (0.034) في هذا المحور ، تم اجراء اختبار بعدي وهو اختبار " **شافيه** " للمقارنات البعدية وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (11).

## جدول (11)
## التحليل الاحصائي باستخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخبرة

**مقارنات متعددة**
**المتغير التابع**
**شافيه**

| سنوات الخبرة ( I ) | سنوات الخبرة (J) | فرق المتوسط(I-J) | الخطأ المعياري | الدلالة | 95%فاصل الثقة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | الحد الأدنى | الحد الأعلى |
| أقل من 5سنوات | من5-10سنوات | -.13194- | .16232 | 0.719 | -.5334- | .2695 |
| | أكثرمن10 سنوات | 0.18981 | .14624 | 0.433 | -.1718- | .5514 |
| من5-10سنوات | أقل من 5سنوات | 0.13194 | .16232 | 0.719 | -.2695- | .5334 |
| | أكثرمن10 سنوات | .32176* | .12513 | .039 | .0123 | .6312 |
| أكثرمن10 سنوات | أقل من 5سنوات | -.18981- | .14624 | 0.433 | -.5514- | .1718 |
| | من5-10سنوات | -.32176-* | .12513 | .039 | -.6312- | -.0123- |

*فرق المتوسط دال احصائياً عند مستوى0.05

ومن جدول (11) تبين أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين من هم خبرتهم أكثر من 10سنوات والذين خبرتهم 5-10 سنوات، حيث كانت الدلالة (0.039) ولصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات بمتوسط حسابي (3.6574)، أي أن درجة كفايات المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات أعلى من ذوو الخبرة 5-10 سنوات، بينما لا يوجد فروق دالة احصائياً بين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات. وذوي الخبرة 5-10 سنوات.

الفرضية الفرعية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في كفايات المعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي(بكالوريوس ، ماجستير).

## جدول (١٢)
## التحليل الإحصائي باستخدام اختبار ت ( T-Test )للفرضية الفرعية الثالثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| المحور | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمةF | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التدريس | بكالوريوس | ١٢٦ | 4.1995 | .51621 | | |
| | ماجستير | ٢٤ | 4.2275 | .43775 | 0.415 | 0.520 |
| ادارة الصف | بكالوريوس | ١٢٦ | 4.2275 | .49767 | | |
| | ماجستير | ٢٤ | 4.2083 | .41226 | 0.425 | 0.516 |
| التقويم | بكالوريوس | ١٢٦ | 4.0222 | .60304 | | |
| | ماجستير | ٢٤ | 4.1083 | .60139 | 0.244 | 0.622 |
| اتجاهات المعلمين | بكالوريوس | ١٢٦ | 3.8016 | .66206 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| نحو استخدام تكنولوجيا التعليم | ماجستير | ٢٤ | 3.6771 | .70895 | 0.012 | 0.912 |
| البيئة التعليمية | بكالوريوس | ١٢٦ | 3.5040 | .71615 | 1.339 | 0.249 |
| | ماجستير | 24 | 3.3000 | .83458 | | |
| الدرجةالكلية للكفايات | بكالوريوس | 126 | 3.9232 | .45442 | 0.330 | 0.566 |
| | ماجستير | ٢٤ | 3.8536 | .42835 | | |

بعد إجراء التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) (T-Test) كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05 ) للمحاور الخمسة ، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية بأنه لا توجد فروق في وجهات ، تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس ، ماجستير)، كما هو مبين في جدول (12).

**التوصيات :**

١. ضرورة توفير وزارة التربية والتعليم العالي لمستحدثات تكنولوجيا التعليم المختلفة في جميع المدارس الحكومية .
٢. ضرورة تجهيز المدارس بالامكانات التي تسمح بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم بصورة سليمة.
٣. عمل على رفع درجة كفاية المعلمين خاصة المواد العلمية في المدارس لاستخدام تقنيات التعليم عن طريق:

أ- عقد دورات تدريبية، لجميع المعلمين من جميع التخصصات، ويتم من خلالها اطلاعهم على ما استجد في مجال استخدام تقنيات التعليم.

ب- ضرورة الاستعانة ببعض الخبراء و المختصين بعملية التدريب على استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

٤. عمل دليل للمعلمين في مجال اختيار واستخدام تقنيات التعليم، بحيث يشتمل على قواعد اختيار التقنية التعليمية من حيث محتواها، كذلك القواعد التي يجب مراعاتها قبيل وأثناء وبعد استخدامها.

**المراجع العربيية**


ابراهيم أنيس- عبدالحليم منتصر-عطية الصوالحي- محمد خلف الله أحمد .(2004) . المعجم الوسيط-الطبعة 4، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق.

خميس، محمد عطية(2003). منتوجات تكنولوجيا التعليم ط١، القاهرة ، دار الكلمة ص ١٨ .

الخياط ، علي محمد والعجمي ، أحمد كامل. (٢٠٠١) . اثر استخدام تكنولوجيا التعليم على تنمية مهارات التحصيل لدى طلاب المدرسة الابتدائية ، *رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية* ، جامعة اسيوط ، صـــ ٢٦٥ .

روميسوفسكي .أ.ج .(2013). اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم ،ترجمة أ.د/صلاح عبدالمجيد العربي ، د/فخر الدين القلا، المنظمة العربية للتربية والثقافة ،الكويت .

أبو السعود، محمد أحمد (١٩٩٢). *تكنولوجيا التعليم ووسائل الاتصال* – القاهرة – سيدكو للطباعة.

شقور ، علي زهدي(2009) . *تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التدريس وتكنولوجيا الاتصال التعليمي.*

الزهراني، مريم بنت سعد بن أحمد (2009). واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير (المناهج والوسائل التعليمية).

الطوبجي، حسين حمدي (1994).*وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم – الكويت – دار القلم.*

عبدالرازق، جنان صادق(2018). مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في العملية التعليمية، المؤتمر العلمي الأكاديمي الدولي التاسع ،١٧-١٨تموز ٢٠١٨ اسطنبول -تركيا.

عبد المنعم، علي محمد ( 1996 ). المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم : طبيعتها وخصائصها.

مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد السادس، الكتاب الرابع، عدد خاص بالمؤتمرالعلمي الرابع"

تكنولوجيا التعليم النظرية والتطبيق،ص27 .

عبد المنعم،علي محمد .( 1997 ). مرتكزات اقتصاديات توظيف المستحدثات التكنولوجية في مجال

التعليم .الجمعيةالمصريةلتكنولوجياالتعليم :المؤتمرالعلمي الخامس" مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتحديات المستقبل ٢٣-25 أكتوبر،الكتاب الأول،ص - 49 .

الغدير ، فاطمة إبراهيم (٢٠٠٩). توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم في التدريس بمدارس المملكة العربية السعودية ، *دراسة تقويمية*.

فيصل، هاش مسعيد.( 2000 ) . أثر تغير تسلسل الأمثلة والتشبيهات في برامج الكمبيوتر متعددة

الوسائط على تحصيل ا لطلاب . رسالة ماجستيرغيرمنشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

قاسم، أمجد. (٢٠١٣). التربية والثقافة والتعلم الالكتروني

مصطفى، إمام (٢٠١٣ ). مقالة بعنوان مستحدثات تكنولوجيا التعليم ،جامعة المنيا ،دبلوم خاص ، متاح علىhttp://emam11.blogspot.com/2013/03/2-1.html

الملاح، تامر المغاوري(2015) . مقدمة في المستحدثات التكنولوجية، المجلة الالكترونية لمركز التميز والتعليم الالكتروني. الجامعة الاسلامية -غزة .

النجار، حسن محمد(2009). برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية )، المجلد السابع عشر، العدد الأول، ص 709-751

نشوان ، تيسيرمحمود (2003) . مقالة بعنوان : واقع توافر واستخدام تقنيات التعليم لأعضاءهيئة التدريس بجامعة الأقصى قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الأقصى – غزة -فلسطين.

هنداوى ، أسامة علي ومسعود، حمادة مسعود وأخرون (٢٠٠٧). *تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية*، القاهره ،عالم الكتب ، ط١ ، مج١.

**المراجع الأجنبية**

Asettea(2005) : Internet usage in Education. Technological Horizon In education Vol 1 P 27 .

Anderson (2001): Using Multimedia in Education , Mc Hill, P 89

https://specialties.bayt.com/ar/specialties/q/108608 .

# فعالية برنامج إرشادي قائم علي الأنشطة اللاصفية في خفض العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

إعداد

**حصة راشد اللوغانى**

**باحثة ماجستير بقسم الصحة النفسية - كلية التربية – جامعة الزقازيق**

**استلام البحث : ١٥ /٣/٢٠١٩**　　　　**قبول النشر: ٣ / ٥ / ٢٠١٩**

**المستخلص:**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي علاجي باستخدام الأنشطة اللاصفية لخفض العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وتحقيقًا لهذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠) طالب من طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣- ١٥) سنة، تم تقسيمهم الى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (١٥) طالبا تم تطبيق البرنامج عليهم، ومجموعه ضابطة مكونة من (١٥) طالبا لم تتعرض لأى برامج. وبتحليل نتائج القياس القبلي والبعدي لمقياس العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت ( إعداد: الباحثة) أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس العنف لصالح القياس البعدي مما يدل على خفض سلوك العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس العنف لصالح المجموعة التجريبية. مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي العلاجي باستخدام الأنشطة الفنية في خفض العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس العنف مما يؤكد على استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في هذه الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** الأنشطة الفنية، العنف، طلاب المرحلة المتوسطة.

**Abstract:**

The aims of the current study were to detect the effectiveness of a counseling program using artistry activities to

reduce violence among middle school students in Kuwait. In order to achieve this goal, the study was conducted on a sample of 30 students from middle school in Kuwait aged 13- (15) years, were divided into two groups: an experimental group of (15) students, the program was applied to them, and a group of 15 students who were not exposed to any programs. The results indicated that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental group members in the tribal and sub-indices for the measure of violence in favor of the post-measurement, which indicates a reduction in the violence behavior of the experimental group. The results showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental groups in the dimensional measurement of the violence scale in favor of the experimental group. Which confirms the effectiveness of the therapeutic counseling program by using technical activities in reducing violence among middle school students. The results also found that there are no significant differences between the mean scores of the experimental group scores in the two dimensions and the follow-up of the violence scale, which confirms the continued effectiveness of the program used in this study.

**Key words**: Artistry Activities; Violence; Middle School Students

**مقدمة:**

ازدادت ظاهرة العنف في الآونة الأخيرة بشكل ملحوظ على الصعيدين العالمي والمحلى حتى أصبحت قضية سلوكية عامة ، تنتشر في كل المجتمعات، وتجاوزت حد الفروق بين الثقافات واتخذت صور متباينة بين مختلف البيئات، وهي لم تقتصر على فئة عمرية معينة ولكنها اقترنت أكثر بفئة الشباب، الذى هو ثروة المجتمعات العربية ، ومما زاد من خطورة هذه الظاهرة اقترانها بظاهرة أخطر وأشد ضرراً (فوزية السويدى، ٢٠٠٥: ٤٩)

كما تفشي سلوك العنف بين تلاميذ المدارس بنوعيها (الحكومي – والخاص)، وكثرت الشكوى من التلاميذ مما يؤدي إلى عرقلة العملية التعليمية التي أضعفتها

عوامل عديدة، ويدفع إلى عدم الاستقرار في المدرسة، وخلق جوا من التوتر لا يسمح بسير العملية التربوية والتعليمية في طريقها الصحيح، ويثير قلق الأسرة والأمة على حاضر ومستقبل أبنائها (أحمد السحيمي، ٢٠١٢: ١٤٥).

وتعد مرحلة المراهقة اخطر وأهم مراحل العمر، فهي مرحلة البناء والإنتاج والعطاء الاجتماعي ومرحلة القوة والعنفوان، يمتلك فيها الإنسان من النشاط والحيوية والحماس والخصائص ما يجعله عضواً إيجابياً ونشط وفاعلاً ومهيآ للقيام بكل ما يكلف به، والعنصر الأساسي في بناء مستقبل البشرية وحولهم تتمحور السياسات المستقبلية للدول والحكومات كافة(Sutherland, 2010: 49) يرتبط العنف بصفة خاصة بهذه المرحلة، وأن هناك عوامل عديدة تحرك العنف وتثيره لدى هؤلاء المراهقين من تلاميذ المدارس الإعدادية الممارسين للعنف في شتى صوره، وقد تكون بعض هذه العوامل نفسية - أو اجتماعية - أو اقتصادية – أو مجتمعية كما قد تكون هناك فروق في هذه العوامل على اختلافها، و لكن الأمر يحتاج إلى مزيد من البحث والتدقيق ( محمد حسن، ٢٠١١: ٣٤ - ٣٦)، حيث أوضحت إحدى الدراسات بأن هناك دلالات مختلفة للعنف لدى طلاب المدارس منها الحضور والوجود وتحقيق القدرة وتأكيد الذات وتدريب المهارات والقدرات ومقاومة الحقيقة والصدق والحاجة إلى الحرية والانتقام والعدوان التعذيبي أو السادي، وذكر أيضاً المصاحبات النفسية للعنف والظروف المهيئة له مثل فقدان الشعور بالأمن نتيجة للحرمان والإحباط و غياب العدالة وتهديد و امتهان الذات و فقدان الاعتبار وغياب الحرية وغياب السلطة الضابطة وتركيز القوة وندرة فرص التعبير عن العدوان الحميد باعتباره ايجابياً، بالإضافة لذلك خبراتهم الاجتماعية وضعف وعيهم الناجم عن صغر سنهم، وما يمرون به من خصائص إنمائية على المستوى الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي.

وأن المراهقين لا تقتصر مشكلاتهم على نقص خبراتهم الاجتماعية وضعف وعيهم ولكنهم يعانون أيضاً من عدة مشكلات سلوكية وانفعالية نتيجة لما يتعرضون له من ظروف اجتماعية ونفسية وتربوية غير ملائمة خلال مراحل حياتهم وتنشئتهم، لذا يعتبر العلاج النفسي الجماعي بالأنشطة برنامجاً علاجيا لتخفيف من حدة سلوك العنف، ويؤكد Harrison (2011: 2) على أهمية الأساليب العلاجية القائمة على النشاط الجماعي لأنها تعتمد على إعادة وتصحيح الاتجاهات وردود الأفعال الخاطئة مثل الانطوائية و الخجل والسلوك العدواني، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمراهق المضطرب سلوكياً في المشاركة الفعالة في جماعة الأقران التي تمارس هوايات وألعاب مسلية وتعمل في جو من الود والطمأنينة المصحوب بالتسامح وعدم التهديد، مما يتيح الفرصة الكاملة أمام المراهقين المضربين سلوكياً التخفيف من حدة السلوك العدواني والتوتر والمشاعر غير السوية لديهم، وذلك من خلال اختيار طرق و

أساليب جديدة في التعامل مع الآخر ين والتذوق التدريجي لخبرة الإشباع من خلال العمل الخلاق والتفاعل السوي.

ومن هذا المنطلق ظهرت الكثير من البرامج والأساليب التي هدفت إلى تعديل سلوك العنف والحد منه في المدارس بشكل واضح .ومنها برامج اهتمت باستخدام الأنشطة الفنية ودراسة قدرتها على التقليل من سلوك العنف باعتبارها متنفسا عن الطاقة الكامنة عند الطلاب، فعن طريقها يمكن تعديل السلوك العدواني عند الطلاب في هذه المرحلة، وذلك لما لها من دور كبير وفعال في علاج الكثير من السلوكيات غير توافقية عند الطلاب (مريم سليم ، ٢٠١٠: ٢٥٠).حيث تعد الفنون من أكثر الأساليب إتاحة للتعبير عن الكثير من الخصائص النفسية للطلاب، وقدراتهم العقلية، وسماتهم الشخصية، نظرا لأن الطالب يتجاوز بها كل الحدود الواقعية الممكنة والغير الممكنة، ومن هنا تساعد في التعبير عن انفعالاته الكامنة لتعكس أفراحه، وأحزانه، وغيرها من الاحاسيس المختلفة(امتثال الطفيلى،٢٠١٤: ١٣٢)

ومن الناحية الطبية فإن العلاج بالأنشطة الفنية طريقة مفضلة لأنها لا تأخذ شكل أنواع العلاج المعروفة التي تعتمد على المواجهة بين المريض، والمعالج وسؤال المريض، أو ترك المريض ليستَّرسل.ومن أمثلة الأنشطة الفنية الرسم، والنحت، والأشغال الفنية، التشكيل المجسم . واوضحت دراسة (رياض العاسمي، ٢٠١٠) أن الأنشطة الفنية تستخدم كأسلوب للتنفيس عن المشاعر، والأحاسيس التي يعاني منها الطالب عندما يعبر عنها تعبيراً حرا ويصورها بطريقة تنشط خياله وتساعدا على الإفصاح بأسلوب واضح عن حالته وتساعده في الوقت نفسه على تفريغ الشحنة الانفعالية التي بداخله، وبذلك تكون لها وظيفة تشخيصية وعلاجية .مدللا على ذلك بأن الفنون تساعد على تحرير النفس الداخلية من التوترات، والصراعات، والإحباطات، وتكسب الفرد قوة تعويضية، وتأكيد لذاته، والقدرة على الاتصال بالأخرين. وعند إتاحة الأنشطة الفنية للطفل، سرعان ما ينخرط فيها، وبذلك تتاح له الفرصة لإسقاط رغباته، ومخاوفه، ومشكلاته، وأحلامه فيجد المتعة التي تدفعه إلى المزيد من التعبير عن ذاته وانفعالاته( Kazdin ,2011: 89)

ومن ثم فالتعبير الفني يسهم في تعديل الكثير من الاضطرابات السلوكية عند الطلاب .كما يساعد في معرفة مظاهر هذا الاضطرابات، ومعرفة الجذور الانفعالية لها، ومحاولة علاجها لاستعادة التوازن الانفعالي والشخصي والاجتماعي للطلاب والحفاظ على صحتهم النفسية .ومن ثم يمكن للأنشطة الفنية التشكيلية تعديل سلوك العنف لطلاب المرحلة المتوسطة.

**مشكلة الدراسة:**

لوحظ في السنوات الأخيرة مدى انتشار ظواهر مرضية عديدة في المجتمع الكويتي والتي تشير إلى أن هناك أزمة يعانيها المجتمع بشكل ع م و الشباب بشكل

خاص وتتجسد في مظاهر اللامبالاة و الإهمال وتنتهي بالتطرف ومظاهر العنف المختلفة (ممدوح الجعفري، ٢٠١١ : ٨٧).حيث يعد العنف من الظواهر الاجتماعية شديدة التعقيد نظراً لتعدد أبعادها وتشابك أسبابها واختلاف أنماطها ، وعلى الرغم من أن ظاهر العنف تعد من الظواهر العالمية بسبب تعدد أحداث العنف في العالم إلا أنها نمت في المجتمع الكويتي منذ بدايات القرن العشرين واستمرت وبلغت ذروتها في الربع الأخير منه(بشير معمرية، ٢٠١٣: ٧٢)

حيث أشارت نتائج دراسة (سعد المغربي، ٢٠١١) التي أجريت في (٢٦) مدرسة تناولت (٨٥٠) مشكلة سلوكية، حيث جاء سلوك العنف في المرتبة الأولى في المشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية في الكويت، على مستوى المناطق التعليمية والمحافظات التي شملها المسح، وجاءت مشكلة السلوك العدواني مرتفعة في المرحلة المتوسطة بنسبة (٤٤,٩% )مقارنة بنسبة أدنى في المرحلة الثانوية حيث بلغت (١٧,٥) وتأتي بينهما المرحلة الابتدائية بنسبة (٣٧%) .كما أوضحت نتائج دراسة (فائزة سلطان،٢٠١٦) ظهور عدد من المشكلات السلوكية لدى بعض الفنيات في مراحل التعليم المختلفة ومن بينها السلوك العدواني والعنف اللفظي والنفسي.

وبناءً على ما سبق تم تحديد مشْكلة الدراسة، بالإضافة إلى أن مشكلة الدراسة ترجع أيضًا إلى شعور وإحساس الباحثة بمدى أهمية استخدام الأنشطة اللاصفية في خفض العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

**ومن هنا يمكن صياغة المشْكلة الحالية  في الأسئلة الآتية:**

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العنف، وأبعاده في القياس البعدي؟

٢- هل توجد فروق في المجموعة التجريبية على مقياس العنف، وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي؟

٣- هل توجد فروق في المجموعة التجريبية على مقياس العنف في القياسين البعدي والتتبعي؟

**أهداف الدراسة:**

**تتبلور أهداف الدراسة الحالية في:**

١- التعرف على البرنامج العلاجي باستخدام الأنشطة اللاصفية لخفض العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.
٢- الوقوف علي مدي استمرارية الأثر الايجابي للبرنامج على العنف بعد توقف البرنامج من خلال فترة المتابعة.
٣- إعداد مقياس لخفض من العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

**أهمية الدراسة:**

**تكمن أهمية الدراسة في:**

**أهمية الدراسة من الناحية النظرية:**

١- لم يحظ موضوع الدراسة بنصيب وافر من الدراسات في البيئة العربية.

٢- مازال هذا المجال في حاجة إلى الكثير من الدراسات والبحوث التي تتناوله من جوانب متعددة، بحيث يمكن توضيح الأساليب التي يمكن استخدامها في إشباع الحاجات النفسية لدى التلاميذ.

**أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية:**

١. ضرورة الاهتمام بمشاكل طلاب في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة في المرحلة المتوسطة.
٢. توضيح أهمية خفض العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.
٣. التعرف على الآثار النفسية السلبية والعواقب المرضية الناتجة من اللجوء للعنف

**مصطلحات الدراسة:**

**١- البرنامج الإرشادي العلاجي:**

يعرف البرنامج إجرائيًا بأنه أحد المستويات التي يتم في ضوئها التخطيط للعملية التربوية، ويقصد به في المجال التعليمي مجموعة من الخبرات التي صممت لغرض التعليم بطريقة مترابطة من خلال العمل التعليمي ويتضمن عناصر أساسية رئيسية كالأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والأساليب وطرق التقييم صيغت في هيئة وحدات دراسية تحتوي بدورها مجموعة من الدروس المتتابعة، تحقق بمجموعها الهدف العام للبرنامج.

**٢- العنف:**

هو السلوك الذي يتضمن القوة في الاعتداء على شخص آخر دون إرادته، أو الإتيان، أو الامتناع عن فعل، أو قول من شأنه أن يسئ إلى ذلك الشخص، ويسبب له ضررا جسمانيا، أو نفسيا، أو اجتماعيا (محمد البشري، ٢٠٠٩: ١٣).

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت على مقياس العنف (إعداد: الباحثة).

**٣- الأنشطة اللاصفية:**

تستخدم الباحثة الأنشطة الفنية كأنشطة لاصفية ويشير أبو بكر صالح النوادي وآخرون (٢٠١٠: ٣٦- ٣٨) إلى أن الفن التشكيلي هو عملية إنسانية تحقق أكبر قدر من التعبير عن الاحتياجات الإنسانية بشكل سليم عن ما يمكن في صدر الإنسان وما يعتريه من مخاوف وأوهام وشكوك وفي الوقت نفسه يعبر عن أحلامه وآماله وما يريد تحقيقه، وإن الفن نشاط حيوي لا يرتبط بسن معين ولا بهدف محدد.

كما أنه ليس هناك شرط لكي يحقق التقدم في مجال الإبداع، ومن أمثلة الانشطة الفنية في البرنامج (الرسم والتشكيل بالصلصال، النسخ والشفافية، الكولاج).

**دراسات سابقة**

**دراسة ناصر البلبيسي(٢٠١٤)** بعنوان أشكال سلوك العنف وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى عينة من المراهقين" ، والتي حاولت التعرف على العلاقة بين أشكال سلوك العنف لدى المراهقين ، وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية مثل الجنس، حجم الأسرة، نسبة المزاحمة داخل المنزل، ونسبة المزاحمة داخل الفصل الدراسي .كما وهدفت أيضًا التعرف على أشكال سلوك العنف لدى المراهقين و تألفت عينة الدراسة من ( ١٦٥ ) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ المقيدين بالصف الثاني والثالث بالمدارس المرحلة المتوسطة، حيث انقسمت العينة إلى( ١٠٥) تلميذًا و (٦٠ ) تلميذة طبقت عليهم مقياس سلوك العنف ،وكشفت نتائج الدراسة عن أنه توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في عامل العنف المادي لصالح الذكور، في حين جاءت الفروق في سلوك العنف السلبي لصالح عينة الإناث، بينما لم توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في عامل سلوك العنف اللفظي .كما توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من حجم الأسرة، ونسبة المزاحمة داخل المنزل، ونسبة المزاحمة داخل الفصل الدراسي وانتشار سلوك العنف

**دراسة عبد العزيز التويجر (٢٠١١)** بعنوان "مظاهر العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة" وتهدف الدراسة إلي معرفة مظاهر العنف ومحاولة الكشف عن آثار العنف وتأثيره على الواقع النفسي، وطبيعة العلاقات التي تسود هذا الوقع، وتأثير الأحداث والحياة المعاشة في تشكيل استجابات الطلاب وبلغت عينة الدراسة(٣٠ ) طالباً من الذكور، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية منظمة، من تلاميذ مدرستين من المدارس التعليم المتوسط ،بالإضافة إلى الملاحظة، كما استخدم مقياس تفهم الموضوع الحالة كأداة مساعدة لمعرفة مظاهر السلوك العنف ، وأظهرت النتائج أن هناك بعض المظاهر العنف الأكثر انتشاراً ، مثل :قذف الحجارة، وإشعال الحرائق، وغيرها، ومن خلال مقارنة معايير العنف التي توصل إليها الباحث من خلال تطبيق مقياس تفهم الموضوع، وما نتج عنه من تشبع كل قصص المقياس بالمخاوف، والقلق والشعور بفقدانه الأمن، وجد أنها ومنتشرة لدى العينة بنسبة ١٠٠% ، وهذا يشير إلى زيادة انتشار مظاهر العنف السلبي لدى الطلاب إلا أن هذا العنف معطل لقدراته.

**كما قام فلدمان ( Feldman,2011)** بدراسة هدفت إلى تقصي الأثر الوسيط لتقدير الذات للعلاقة ما بين أساليب المعاملة الوالدية الديمقراطية والعنف. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) من طلاب المرحلة المتوسطة ومقياس أساليب المعاملة الوالدية، مقياس تقدير الذات، ومقياس العنف. وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام نموذج

المعادلة الهيكلية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية الديمقراطية وتقدير الذات، وعلاقة سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية الديمقراطية والعنف، كما وجدت علاقة سالبة بين تقدير الذات والنفس. وانتهت الدراسة إلى أن توسط تقدير الذات للعلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية الديمقراطية والعنف

**ودراسة (Ranjana & Nandini ,2017 ) الى** حاولت تقصي أساليب المعاملة الوالدية وتقدير الذات كمنبئات بسلوك العنف ، وذلك في عينة قوامها (١٠٠) من الطلاب الذين تراوحت أعمارهم ما بين ١٢ – ١٧ عاماً. ولجمع البيانات، ارتكزت الدراسة إلى مقياس العنف الذي أعده Arnold Buss and Warren (2000)، ومقياس السلطة الوالدية الذي أعده John Buri، بالإضافة إلى مقياس تقدير الذات لـ Stanley Cooper smith (1989). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين العنف وأساليب المعاملة الاستبدادية من قبل الأمهات، وعلاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين العنف والمرونة من قبل الآباء. وكانت هناك علاقة سالبة دالة إحصائية بين تقدير الذات والمعاملة الاستبدادية من قبل الآباء والأمهات، وعلاقة موجبة بين تقدير الذات والمرونة في المعاملة من قبل الآباء والأمهات. وأخيراً، أشارت النتائج إلى كون أساليب المعاملة الوالدية وتقدير الذات كمنبئات ذات دلالة مرتفعة بسلوك العنف

**دراسة وفاء الراوى (٢٠١٢)** وتهدف إلى العلاج النفسي والذى يعتمد على الفن كوسيلة تساعد على فهم اللاشعور، وتوصلت من خلال الدراسة إلى أن الفن كعنصر مميز في العلاج النفسي واحتمالات إشفائهم تعتمد على الخطوط النفسية التي تمارس في العمل الإبداعي ،وأن عمل المعالج كفنان مثله مثل المعلم الذى يدرك القدرة على تطوير أساليبه حسب احتياجات المتعلم، وهو مدرب لنقل ملاحظاته وتفسيراته لفريق المعالجين لتحقيق أهداف الفريق، ولكنه لا يستخدم تصوره الشخصي للأطلال على اللاشعور في أعماق المريض، وعندما يستعمل الرمز المرئي ليكون بديلاً عن الكلمة المكتوبة يحدث تواصل بين المعالج النفسي والمريض، وأن هذا النوع من العلاج يستعمل من قبل المعالج ،وترى أن السلوك العنيق مضمون عاطفي مخزون قد يخرج لحيز التعبير من خلال الفنون المختلفة.

**وأجرى محمود مندوه سالم (٢٠١٣)** لمعرفة دور الفن" الرسم "في علاج مرض فقدان الشهية العصبي (الأنوركسيا)، وكانت العينة مكونة من ( ٤ ) مرضى لديهم فقدان شهية عصبي، وظهر في أعمالهم الفنية" الرسم :"صورة ذات مضطربة، الوحدة النفسية، الفراغ والخواء الداخلي، بالإضافة إلى دفاعات الإنكار والانقسام، واتضح من الدراسة أن الرسوم أعطت مؤشراً جيداً للصراعات الداخلية التي تعاني منها مريضة الأنوركسيا.

**أما دراسة شيماء الناصر (٢٠١٧)** قامت بدراسة بعنوان مدى فاعلية استخدام الرسم كبرنامج إرشادي لتخفيض السلوك العدواني لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وقد استخدمت عينة مكونة من(٤٨) تلميذ وتلميذه مقسمين إلى مجموعتين كل مجموعة مكونة من (٢٤) نصفهم من الذكور ونصفهم من البنات مع مراعاة التجانس في المستوى الاجتماعي، واستخدمت مقياس السلوك العدواني إعداد أمال باظة، واستمارة ملاحظة السلوك العدواني إعداد فتياني أبو المكارم، وبرنامج إرشادي بالرسم (إعداد الباحثة)، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

**ودراسة باتستش (Battistich,2017)** بعنوان تأثير الأنشطة الفنية الموجهة في تعديل السلوك العدواني للمراهقين ، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٢) مراهق ممن أعمارهم تزيد عن (١٣)عام، مقسمين إلى مجموعتين: المجموعة الأولى استخدمت معها أنشطة فنية موجهة، والمجموعة الثانية استخدمت معها أنشطة فنية غير موجهة، وقد أكدت نتائج الدراسة على أن الأنشطة الفنية غير الموجهة كان لها تأثير كبير جدا في تعديل السلوك العدواني لدى المراهقين يفوق تأثير الأنشطة الفنية الموجهة .

**من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها** لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، هذا بالإضافة إلي :

أ - تتفق الدراسات والبحوث السابقة مع الدراسة الحالية في أنها استخدمت هذه الدراسات مقاييس وأدوات ستستعين بها الباحثة في إعداد بحثها.

١ - انتشار ظاهرتي العنف داخل المجتمع الكويتي بصفه عامة ، وتوجه الشباب نحوها بصفه خاصة.

٢ -العنف الذى يشاهده الأبناء أو يتعرضون له في طفولتهم يؤثر على سلوكهم وشخصيتهم في المستقبل

ب - تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كلها في إتباع الباحثة للمهج شبه التجريبي و واختلاف مضمونها حيث تستهدف الكشف فاعلية برنامج إرشادي علاجي قائم على الأنشطة اللاصفية في خفض العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة

- وقد اتضح للباحثة أن العمر والنوع و المستوى الاجتماعي يؤثر على المتغيرات المستهدف دراستها.

- كما تعددت أوجه الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة من حيث تحديد موقع الدراسة الحالية منها ، ومن حيث المنهج المتبع ، ومن حيث إعداد أدوات الدراسة الحالية ، وأخيراً عند صياغة فروض الدراسة.

وفـي ضـوء مـا سبق فـإن الدراسـة الحاليـة تهدف إلـى دراسـة فاعليـة برنـامج إرشـادي علاجي قائم على الأنشطة اللاصفية في خفض العنف لدى طـلاب المرحلـة المتوسطة وتستهدف عينة تتكون من " ٣٠ " طالبة ممن تتراوح أعمارهم بين ( ١٢- ١٥) عاماً من طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت حيث تتناسب مع متغيرات الدراسة.

**فروض الدراسة الحالية:**

✍ **الفرض الأول:**

توجد فروق ذات دلالـه إحصـائية بـين متوسـطي رتـب درجـات المجمـوعتين التجريبية والضابطة على مقياس العنف لصالح المجموعة التجريبية.

✍ **الفرض الثاني:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس العنف لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

✍ **الفرض الثالث:**

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي بعد انتهاء البرنامج مباشرة والقياس التتبعى بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج على مقياس العنف لدى المجموعة التجريبية

**حدود الدراسة:**

تتحدد الدراسة الحالية في ضوء الموضوع، المنهج المستخدم، عينة الدراسة، أدوات الدراسة والاسلوب الإحصائي المستخدم.

**اولاَ : من حيث الموضوع:**

هو فعالية برنامج علاجي قائم على الأنشطة اللاصفية لخفض العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

**ثانيا : من حيث المنهج:**

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التخفيف من حدة العنف الذى يعانى منه طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، حيث تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

- **المتغير المستقل:** وهو ارشاد علاجي قائم على الأنشطة اللاصفية.
- **المتغير التابع:** وهو العنف.

**ثالثا : من حيث العينة:**

تألفت عينة الدراسة في صورتها النهائية من مجموعة كلية قوامها (٣٠) طالبة من طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣- ١٥) سنة، تم تقسيمهم الى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (١٠) طالبات تم تطبيق البرنامج عليهم، ومجموعه ضابطة مكونة من (١٠) طالبات لم تتعرض لأى برامج.

**رابعا : من حيث الادوات:**

استخدمت الباحثة في الدراسة الادوات الاتية :

١- مقياس العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت ( إعداد: الباحثة).

قامت الباحثة بمراجعه الاطار والتعريفات المختلفة وكذلك الدراسات السابقة العربية والأجنبية.

ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس علي عينه من طلاب المرحلة المتوسطة قوامها ٢٠٠ طالبة بأحد المدارس المتوسطة بمدينة الأحمدى لهم نفس الخصائص العمرية لعينة الدراسة للتعرف علي مدي وضوح مفردات المقياس وتعليماته ومدي تفهم المفحوصين له، وعندما تحققت الباحثة من ذلك قام بتطبيقه على العينة النهائية للدراسة وقوامها ٢٠٠ طالبة بنفس المدرسة.

**١- الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أ-الاتساق الداخلي للمقياس:**

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجه كل مفرده والدرجة الكلية للبعد ويوضح جدول الاتساق الداخلي ومعامل ارتباط كل مفرده ومستوي دلالتها .

**جدول ( ١ ) الاتساق الداخلي لمقياس**

| البعد الأول | | | البعد الثاني | | | البعد الثالث | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم المفردة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم المفردة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم المفردة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| ١ | 0.07 | غير دالة | ١١ | 0.03 | غير دالة | ٢١ | 0.12 | غير دالة |
| ٢ | 0.28 | | ١٢ | 0.28 | | ٢٢ | 0.26 | |
| ٣ | 0.56 | | ١٣ | 0.53 | | ٢٣ | 0.53 | |
| ٤ | 0.42 | | ١٤ | 0.43 | | ٢٤ | 0.40 | |
| ٥ | 0.39 | | ١٥ | 0.39 | | ٢٥ | 0.35 | |
| ٦ | 0.13 | غير دالة | ١٦ | 0.14 | غير دالة | ٢٦ | 0.00 | غير دالة |
| ٧ | 0.54 | | ١٧ | 0.53 | | ٢٧ | 0.49 | |
| ٨ | 0.14 | غير دالة | ١٨ | 0.11 | غير دالة | ٢٨ | 0.11 | غير دالة |
| ٩ | 0.47 | | ١٩ | 0.47 | | ٢٩ | 0.51 | |
| ١٠ | 0.03 | غير دالة | ٢٠ | 0.04 | غير دالة | ٣٠ | 0.04 | غير دالة |
| البعد الرابع | | | البعد الخامس | | | البعد السادس | | |
| رقم المفردة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم المفردة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم المفردة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| ٣١ | 0.08 | غير دالة | ٤١ | 0.14 | غير دالة | ٥١ | 0.11 | غير دالة |
| ٣٢ | 0.27 | | ٤٢ | 0.29 | | ٥٢ | 0.32 | |
| ٣٣ | 0.54 | | ٤٣ | 0.59 | | ٥٣ | 0.58 | |
| ٣٤ | 0.40 | | ٤٤ | 0.41 | | ٥٤ | 0.42 | |
| ٣٥ | 0.38 | | ٤٥ | 0.33 | | ٥٥ | 0.37 | |

| ٣٦ | 0.08 | غير دالة | ٤٦ | 0.12 | غير دالة | ٥٦ | 0.17 | غير دالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣٧ | 0.52 | | ٤٧ | 0.52 | | ٥٧ | 0.54 | |
| ٣٨ | 0.12 | غير دالة | ٤٨ | 0.13 | غير دالة | ٥٨ | 0.14 | غير دالة |
| ٣٩ | 0.48 | | ٤٩ | 0.49 | | ٥٩ | 0.48 | |
| ٤٠ | 0.02 | غير دالة | ٥٠ | 0.04 | غير دالة | ٦٠ | 0.04 | غير دالة |

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

أ- ترتبط بنود البعد الأول بالدرجة الكلية للبعد ماعدا البنود رقم ١، ٦، ٨، ١٠ وتم حذفها من الدرجة الكلية لهذا البعد.

ب- ترتبط بنود البعد الثاني بالدرجة الكلية للبعد ماعدا البنود رقم ١١، ١٦، ١٨، ٢٠ وتم حذفها من الدرجة الكلية لهذا البعد.

ج- ترتبط بنود البعد الثالث بالدرجة الكلية للبعد ماعدا البنود رقم ٢١، ٢٦، ٢٨، ٣٠ وتم حذفها من الدرجة الكلية لهذا البعد.

د- ترتبط بنود البعد الرابع بالدرجة الكلية للبعد ماعدا البنود رقم ٣١، ٣٦، ٣٨، ٤٠ وتم حذفها من الدرجة الكلية لهذا البعد.

ه- ترتبط بنود البعد الخامس بالدرجة الكلية للبعد ماعدا البنود رقم ٤١، ٤٦، ٤٨، ٥٠ وتم حذفها من الدرجة الكلية لهذا البعد.

و- ترتبط بنود البعد السادس بالدرجة الكلية للبعد ماعدا البنود رقم ٥١، ٥٦، ٥٨، ٥٠ وتم حذفها من الدرجة الكلية لهذا البعد.

**تم التحقق من صدق المقياس من خلال الطرق الاتية:**

**أـصدق المحكمين (الخبراء):**

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية علي مجموعه من السادة المحكمين(١٩ محكمًا) في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوي وقد استفادت الباحث من آراء وتوجيهات السادة المحكمين فقام بتعديل بعض مفردات المقياس واستبعاد بعض المفردات التي لم تحصل علي موافقة المحكمين بنسبه ٩٠%.

ب- صدق المحك:

تم التحقق من صدق مقياس السلوك العدواني الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات ابعاده والدرجة الكلية لمقياس باص للعدوان (تعريب محمد السيد عبدالرحمن، ٢٠٠٠)، وكانت قيم معاملات الارتباط كلها دالة احصائيا عند ٠,٠١ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق، تجعلنا نثق في نتائجه.

**ب-ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ كما هو موضح بالجداول التالية :

جدول (٢ ) مؤشرات ثبات مقياس السلوك العدواني بطريقة الفا كرونباخ مع استبعاد المفردة .

| الفاكرونباخ=0.62 | | | الفاكرونباخ=0.61 | | | الفاكرونباخ=0.58 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم المفردة | معامل الفاكرونباخ | الحالة | رقم المفردة | معامل الفاكرونباخ | الحالة | رقم المفردة | معامل الفاكرونباخ | الحالة |
| ١ | 0.64 | تحذف | ١١ | 0.63 | تحذف | ٢١ | ٠,٥٩ | تحذف |
| ٢ | 0.61 | | ١٢ | 0.60 | | ٢٢ | ٠,٥٧ | |
| ٣ | 0.53 | | ١٣ | 0.52 | | ٢٣ | ٠,٤٨ | |
| ٤ | 0.57 | | ١٤ | 0.56 | | ٢٤ | ٠,٥٣ | |
| ٥ | 0.57 | | ١٥ | 0.56 | | ٢٥ | ٠,٥٣ | |
| ٦ | 0.65 | تحذف | ١٦ | 0.64 | تحذف | ٢٦ | ٠,٦٤ | تحذف |
| ٧ | 0.52 | | ١٧ | 0.52 | | ٢٧ | ٠,٤٩ | |
| ٨ | 0.63 | تحذف | ١٨ | 0.63 | تحذف | ٢٨ | ٠,٦٠ | تحذف |
| ٩ | 0.56 | | ١٩ | 0.56 | | ٢٩ | ٠,٥٠ | |
| ١٠ | 0.65 | تحذف | ٢٠ | 0.64 | تحذف | ٣٠ | ٠,٦١ | تحذف |
| الفاكرونباخ=٠,٦٠ | | | الفاكرونباخ=٠,٦٢ | | | الفاكرونباخ=٠,٦٤ | | |
| رقم المفردة | معامل الفاكرونباخ | الحالة | رقم المفردة | معامل الفاكرونباخ | الحالة | رقم المفردة | معامل الفاكرونباخ | الحالة |
| ١ | ٠,٦١ | تحذف | ١١ | ٠,٦٣ | تحذف | ٢١ | ٠,٦٥ | تحذف |
| ٢ | ٠,٥٩ | | ١٢ | ٠,٦١ | | ٢٢ | ٠,٦٢ | |
| ٣ | ٠,٥٠ | | ١٣ | ٠,٥٢ | | ٢٣ | ٠,٥٤ | |
| ٤ | ٠,٥٥ | | ١٤ | ٠,٥٧ | | ٢٤ | ٠,٥٩ | |
| ٥ | ٠,٥٥ | | ١٥ | ٠,٥٩ | | ٢٥ | ٠,٦٠ | |
| ٦ | ٠,٦٤ | تحذف | ١٦ | ٠,٦٥ | تحذف | ٢٦ | ٠,٦٦ | تحذف |
| ٧ | ٠,٥٠ | | ١٧ | ٠,٥٣ | | ٢٧ | ٠,٥٥ | |
| ٨ | ٠,٦١ | تحذف | ١٨ | ٠,٦٣ | تحذف | ٢٨ | ٠,٦٥ | تحذف |
| ٩ | ٠,٥٣ | | ١٩ | ٠,٥٦ | | ٢٩ | ٠,٥٨ | |
| ١٠ | ٠,٦٣ | تحذف | ٢٠ | ٠,٦٥ | تحذف | ٣٠ | ٠,٦٦ | تحذف |

**جدول (٣) مؤشرات ثبات أبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية له بطريقة الفا كرونباخ.**

| الأبعاد | عدد الفقرات | قيمة ألفا |
|---|---|---|
| الغضب | ١٤ | **٠,٧٢٨٢ |
| العدوانية | ١٨ | **٠,٧٧٦٢ |
| العنف اللفظي | ٨ | **٠,٤٦٣٢ |
| العنف البدني | ١١ | **٠,٦٨٤٠ |
| العنف الموجه نحو الذات | ٩ | **٠,٨٩٧٢ |

**دالة عند مستوى١ ٠,٠

**يتضح من الجدول السابق** أن معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقه ألفا كرونباخ كانت مرتفعة وتتراوح ما بين(٠,٠,٤٦٣٢,٨٩٧٢)

**الصورة النهائية للمقياس:**

قامت الباحثة بإعداد الصورة النهائية للمقياس بعد استبعاد المفردات التي لا تتسق مع البعد الذى تنتمي له او كانت معامل الفاكرونباخ للبعد الذى تنتمي له اعلى عند حذفها وبلغت عدد البنود المحذوفة ٢٤ مفردة، وبذلك يكون عدد مفردات المقياس في صورته النهائية ٦٠ مفردة موزعة على الابعاد كما يوضحها الجدول الاتي :

**جدول (٤) أبعاد مقياس السلوك العدواني وعدد مفردات كل بُعد والحد الأدنى والأعلى لدرجات كل بعد والدرجة الكلية**

| أبعاد المقياس | أجمالي عدد المفردات | مدى الدرجات |
|---|---|---|
| الغضب | ١٤ | ٦-١٨ |
| العدوانية | ١٨ | ٦-١٨ |
| العنف اللفظي | ٨ | ٦-١٨ |
| العنف البدني | ١١ | ٦-١٨ |
| العنف الموجه نحو الذات | ٩ | ٦-١٨ |
| الدرجة الكلية | ٦٠ | ٣٦- ١٠٨ |

**٢- البرنامج الإرشادي العلاجي باستخدام الأنشطة الفني إعداد الباحثة**

**جدول (٥) جلسات البرنامج الإرشادي**

| رقم الجلسة | عنوان الجلسة | أهداف الجلسة | الفنيات المستخدمة | مدة الجلسة |
|---|---|---|---|---|
| الجلسة (١) | تعارف وتمهيد | ١- تعارف الباحثة وأفراد المجموعة ببعضهم البعض.<br>٢- تحديد قواعد العمل ومواعيد اللقاءات.<br>٣- حث أفراد المجموعة على ضرورة التعاون والاهتمام بالواجبات المنزلية.<br>٤- تكوين اتجاه إيجابي نحو تحقيق أهداف البرنامج وإن الهدف منه هو صالح الطالبات. | المحاضرة - المناقشة والحوار – لعب الدور و تبادل الأدوار | ٦٠ ق |
| الجلسة (٢) | شرح مفهوم العنف وأساليبه تأثيره | ١- استمرار اقامة العلاقات التفاعلية والبينشخصية بين المجموعة بعضها البعض وبين المجموعة والباحثة<br>٢- شرح مفهوم العنف وأساليبه وكيف يمكن خفض العنف والتحكم في السلوك العدائي.<br>٣- توضيح أثر العنف على الفرد والمجتمع.<br>٤- الربط بين خفض العنف والبرنامج العلاجي الإرشادي باستخدام الأنشطة الفنية. | المحاضرة – المناقشة والحوار– الواجب المنزلي | ٦٠ ق |

| رقم الجلسة | عنوان الجلسة | أهداف الجلسة | الفنيات المستخدمة | مدة الجلسة |
|---|---|---|---|---|
| الجلسة (٣) | التعرف على ماهية البرنامج ومعني العلاج بالفن وأهميته | مناقشة الواجب المنزلي. شرح نبذه عن الإرشاد العلاجي بالفن. نموذج لأعمال فنية لطالبات بنفس المرحلة التعليمية. التعرف على أهمية شغل وقت الفراغ. | المحاضرة- النمذجة- الواجب المنزلي | ٦٠ ق |
| الجلسة (٤) | الترابط بين هدف البرنامج وهوايات الطالبات | التعرف على الأنشطة الفنية التي تُفضلها كل طالبة. تشجيع الطالبات على ممارسة الأنشطة الفنية وقت الفراغ. استمرار إقامة العلاقات البينشخصيه | المناقشة والحوار - التعزيز | ٦٠ ق |
| الجلسة (٥) | التدريب على مهارة الرسم الفني | تدريب الطالبات على الرسم الفني. أن تتعرف الطالبات على الأدوات المستخدمة في الرسم وكيف يمكن اختيارها. - إنتاج عمل فني يعبر عن العنف في مواقف الغضب من وجهة نظر كل طالبة. | النمذجة – التصرف- إدارة وقت الفراغ | ٧٠ ق |
| الجلسة(٦) | خفض العنف باستخدام مهارة الرسم الفني | متابعة تدريب الطالبات على الرسم الفني. خفض العنف باستخدام الرسم الفني. | التدريب على المهارة المناقشة والحوار- إدارة وقت الفراغ | ٧٠ ق |
| الجلسة (٧) | التدريب على مهارة تلوين الرسم الفني | ١- تدريب الطالبات على الرسم الفني. ٢- التدريب على استخدام الألوان والتلوين. ٣- التعرف على دلالات بعض الألوان وتقسيم الألوان إلي رئيسية وفرعية. ٤- إنتاج عمل يعبر عن السعادة والهدوء باستخدام الألوان الرئيسية خاصة ذات الدلالة المبهجة. | التعزيز – المناقشة والحوار – التخيل – الواجب المنزلي | ٧٠ ق |
| الجلسة (٨) | التدريب على الكولاج | ١- تدريب الطالبات على أعمال الكولاج. ٢- تجميع الطالبات لعمل فني يربط بين الاشياء التي يستخدمونها وبين مشاعرهم وانفعالاتهم. | النمذجة – تبادل الأدوار المناقشة والحوار | ٧٠ ق |
| الجلسة (٩) | ضبط العنف باستخدام أنشطة الكولاج | ١- استمرار عمل أنشطة فنية باستخدام الكولاج. ٢- تدريب الطالبات على التحكم في العنف بممارسة تلك الأنشطة الفنية. | المناقشة والحوار- التدريب على المهارات | ٧٠ ق |
| الجلسة (١٠) | التدريب مهارة النسخ والشف | ١- تدريب الطالبات على مهارات النسخ والشف. ٢- التعرف على الأدوات المستخدمة في هذه المهارة. ٣-التمييز بين أنواع الشفافيات(كلك، شفاف | المحاضرة - النمذجة -المناقشة الجماعية- التعزيز | ٧٠ ق |

| رقم الجلسة | عنوان الجلسة | أهداف الجلسة | الفنيات المستخدمة | مدة الجلسة |
|---|---|---|---|---|
| | | وغيرهما). | | |
| الجلسة (١١) | استخدام نشاط النسخ والشف لضبط العنف | ١- استمرار تدريب الطالبات على مهارة الشف والنسخ.<br>٢- إنتاج عمل مبدع لكل طالبة باستخدام الشف | المناقشة والحوار - التصرف- التدريب على إدارة وقت الفراغ | ٧٠ ق |
| الجلسة(١٢) | التدريب على مهارة التشكيل | ١- تدريب الطالبات على صنع الصلصال<br>٢- تدريب الطالبات على التشكيل | التدريب – المناقشة والحوار- التعزيز | ٧٠ ق |
| الجلسة(١٣) | مهارة التشكيل باستخدام ادوات مختلفة | ١- تدريب الطالبات على التشكيل بالشمع<br>٢-التدريب على التشكيل باستخدام أدوات اخري كالورق والقماش<br>٣- استخدام التشكيل في وقت الفراغ | النمذجة- التدريب على المهارة- المناقشة | ٧٠ ق |
| الجلسة(١٤) | استخدام نشاط التشكيل لخفض العنف | ١- متابعة تدريب الطالبات على التشكيل<br>٢- إنتاج مجموعة من العرائس لعمل فني ينبذ العنف | التدريب- شغل وقت الفراغ- التصرف | ٧٠ ق |
| الجلسة (١٥، ١٦) | التصوير | ١- التدريب على التصوير<br>٢- التدريب على التأمل | التدريب على المهارات - المحاضرة | ٧٠ ق |
| الجلسة (١٧) | خفض العنف | التدريب على خفض العنف والسلوك العدواني من خلال كافة الأنشطة في البرنامج<br>انجاز عمل فني كبير يتم تقديمه كنشاط فني يهدف إلي اتخاذ الحوار بديلا عن العنف | المحاضرة – المناقشة والحوار – التعزيز- التدريب على إدارة وقت الفراغ | ٧٠ ق |
| الجلسة (١٨) | إنهاء البرنامج | تطبيق مقياس العنف( قياس بعدي)<br>انهاء البرنامج وتوزيع جوائز | | ٧٠ ق |

**خامسا : من حيث الاسلوب الإحصائي:**

اعتمدت الباحثة على استخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الدراسة وحجم العينة ومتغيراتها وكذلك المقاييس المستخدمة فيها، وقد تمثلت هذه الاساليب فيما يلى:

**١-** اختبار مان - ويتنى Mann- Whitney test اللابارامترى.

**٢-** اختبار ويلكوكسون Wilxoxon test اللابارامترى.

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**نتائج الفرض الأول وتفسيرها:**

**ينص الفرض الثاني" على أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العنف لصالح المجموعة التجريبية.**

وتم تحليل هذا الفرض إلى عدة فروض كالآتي:

**١- "توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس العنف لصالح المجموعة التجريبية.**

**جدول ( ٦ ) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على ابعاد مقياس العنف**

| أبعاد مقياس العنف | القياس | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | مستوى الدلالة الإحصائية | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الغضب | البعدي | الضابطة | ١٠ | ١١,٣١ | ٩٠,٥٠ | ٢,٣٧٩ | **٠,٠١ | ٠,٥٩ |
| | | التجريبية | ١٠ | ٥,٦٩ | ٤٥,٥٠ | | | |
| العدوانية | البعدي | الضابطة | ١٠ | ١٢,٠٦ | ٩٦,٥٠ | ٣,٠٢٩ | **٠,٠١ | ٠,٧٦ |
| | | التجريبية | ١٠ | ٤,٩٤ | ٣٩,٥٠ | | | |
| العنف اللفظي | البعدي | الضابطة | ١٠ | ١١,٣١ | ٩٠,٥٠ | ٢,٣٩٥ | **٠,٠١ | ٠,٦٠ |
| | | التجريبية | ١٠ | ٥,٦٩ | ٤٥,٥٠ | | | |
| العنف البدني | البعدي | الضابطة | ١٠ | ١٠,٦٩ | ٨٥,٥٠ | ٢,٨٤٩ | **٠,٠١ | ٠,٤٦ |
| | | التجريبية | ١٠ | ٦,٣١ | ٥٠,٥٠ | | | |
| العنف الموجه نحو الذات | البعدي | الضابطة | ١٠ | ١١,٤٩ | ٩٠,٥٠ | ١,٧٣٨ | **٠,٠١ | ٠,٤٦ |
| | | التجريبية | ١٠ | ٦,٣٠ | ٤٥,٥٠ | | | |
| الكلى | البعدي | الضابطة | ١٠ | ١٢,٢٥ | ٩٨,٠٠ | ٣,١٥٣ | **٠,٠١ | ٠,٧٩ |
| | | التجريبية | ١٠ | ٤,٧٥ | ٣٨,٠٠ | | | |

✍ **تفسير نتائج الفرض الأول:** أشارت نتائج الفرض الأول للدراسة الحالية توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العنف لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في ضوء استخدام مقياس العنف ، كمتغير تابع في الدراسة ، وكمحك تقيمي للبرنامج وعند مقارنة أفراد المجموعة التجريبية ، وأفراد المجموعة الضابطة ، حيث تتغير المجموعة التجريبية ، ولا تتغير المجموعة الضابطة ، بعد تلقي المجموعة التجريبية البرنامج ، تم قياس أثره علي البرنامج ، حيث بعد تطبيق البرنامج في (القياس البعدي الأول) ، وجد أن الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول مختلفة مع الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي ، ويتضح من ذلك أن أفراد المجموعة التجريبية حدث لهم تحسن في ضبط انفعالات العنف التي ينمها البرنامج ، مما يدل على أثر ، برنامج الأنشطة الفنية في خفض سلوك العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، وذلك على المدى الطويل ، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء المهارات المستخدمة لهؤلاء الطلاب ، وتوضيح الفنيات الآتية ذات دور إيجابي في العلاج الإرشادي باستخدام الأنشطة الفنية ومن هذه الفنيات (التصوير أو الرسم الأصبعي- التشكيل المجسم - الطباعة- الكولاج- النسخ والشف والتلوين) ، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة على سبيل المثال

: دراسة (عوشة أحمد المهيرى ،٢٠١١)، ودراسة وفاء الراوى (٢٠١٢)،ودراسة محمود مندوه سالم(٢٠١٣)،ودراسة سعود العويهان(٢٠١٤)،ودراسة باتستش (Battistich,2017)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج هذه الدراسات في أن هذه الأنشطة التي تؤكد على استمرار فعالية العلاج باستخدام الأنشطة الفنية ، وتؤكد الدراسات أيضاً على استخدامه مع الطلاب ذوى السلوك المضطرب (العنف) ويعتبر هذا أفضل من أي طريقة أخري ، وتوصي بتدريب الطلاب على الاستجابات الانفعالية المختلفة باستخدام الأنشطة الفنية ، والعلاج الفني ، وذلك لما لهما من أهمية في التأثير على الحالة، فقد كانت أنشطة البرنامج تقدم من خلال الجلسات الأنشطة المختلفة في التلوين والرسم والطباعة والتشكيل حيث أسهمت جميعها في خفض سلوك العنف لدى الطلاب، فالفن وأنشطته هو نتاج للخيال وإشباع الرغبات، وهو يكشف بصورة رمزية عن اللاشعور المتنكر تحت الدوافع، أسقاطه يترجم الخبرات الداخلية والمشاعر ويساعد في تجسيدها بسهولة ويسر أكثر من التعبير اللفظي ويتحقق من خلال ذلك قدر من الحرية ،والتخفيف عن التوتر بالرغم من أن القيمة الحقيقية للفن هي محاولة إيضاح المخاوف والانفعالات المكبوتة وصياغتها في نظام حتى يمكن قراءته وتحليله،ويتفق ذلك مع دراسة عوشة أحمد المهيرى (٢٠١١) حيث أشارت إلى أن الفن هو عملية تنفسيه ،تهدف إلى خروج الشحنات الانفعالية من النشاط وهي عبارة عن راحة واتزان انفعالي، حيث يقوم العلاج التحليلي باستخدام الأنشطة الفنية على أساس، التنفيس عن اللاشعور من خلال ميكانزمات الاسقاط في عملية التعبير الفني، وهذا يصلح في علاج الاضطرابات السلوكية، كالعنف والانطواء والعصاب والذهان، ويتفق ذلك مع دراسة وفاء الراوى (٢٠١٢) حيث أوضحت أن العلاج النفسي والذى يعتمد على الفن كوسيلة تساعد على فهم اللاشعور، وتوصلت من خلال الدراسة إلى أن الفن كعنصر مميز في العلاج النفسي واحتمالات إشفائه حيث تعتمد على الخطوط النفسية التي تمارس في العمل الإبداعي. والأنشطة الفنية تيسر ًمنافذ للتعبير والاتصال للطلاب تساعدهم على ترجمة أفكارهم ومشاعرهم ومخاوفهم دون الحاجة الى الإفصاح عنها بالكلمات، مما يسهم في التنفيس عما يعانونه من ضغوط وتوترات، ومن ثم تحقيق الاتزان الانفعالي من جانب، وفي الوقت ذاته فإن ما ينتجونه من أعمال كالرسومات يعد مفاتيح تشخيصيه للصعوبات الانفعالية والمشكلات.

✍ **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:**

**ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس العنف لصالح القياس البعدي.**

**جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي و البعدي لمقياس العنف**

| المتغير | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الغضب | الرتب السالبة | ١ | ٠ | ٠ | ٢,٣٨٣ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الرتب الموجبة | ٩ | ٥,٠٠ | ٣٥,٠٠ | | |
| | المحايد | ٠ | | | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |
| العدوانية | الرتب السالبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٢,٥٢١ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الرتب الموجبة | ١٠ | ٤,٥٠ | ٣٦,٠٠ | | |
| | المحايد | ٠ | | | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |
| العنف اللفظي | الرتب السالبة | ١ | ٠ | ٠ | ٢,٠٥٦ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الرتب الموجبة | ٩ | ٤,٦٤ | ٣٢,٥٠ | | |
| | المحايد | ٠ | | | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |
| العنف البدني | الرتب السالبة | - | ٠ | ٠ | ٢,٣٨٣ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الرتب الموجبة | ١٠ | ٥,٠٠ | ٣٥,٠٠ | | |
| | المحايد | ٠ | | | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |
| العنف الموجه نحو الذات | الرتب السالبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٢,٥٢١ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الرتب الموجبة | ١٠ | ٤,٥٠ | ٣٦,٠٠ | | |
| | المحايد | ٠ | ٠ | ٠ | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |
| البعد ككل | الرتب السالبة | ١ | ٠ | ٠ | ٢,٠٥٦ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | الرتب الموجبة | ٩ | ٤,٦٤ | ٣٢,٥٠ | | |
| | المحايد | ٠ | | | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |

✍ **تفسير نتائج الفرض الثاني :** ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات حالات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس العنف لصالح القياس البعدي. ويشير الفرض الثاني إلى فاعلية البرنامج الإرشادي باستخدام الأنشطة الفنية في خفض سلوك العنف لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها عند مقارناتها بمتوسط درجاتهم قبل البرنامج ، وبعده ، وكذلك عند مقارنة درجاتهم بمتوسط درجات أفراد مجموعة العلاج

الإرشادي في القياسين (البعدي - التتبعي) على مقياس العنف ، مما يؤكد فعالية البرنامج القائم في الدراسة الحالية في التأثير على خفض سلوك العنف والاضطرابات الانفعالية لديهم ، ويمكن تفسير نتائج الفرضية الثانية في ضوء تأكيد مجموعة من الدراسات على أهمية البرامج العلاجية الإرشادية المقدمة للطلاب باستخدام الأنشطة الفنية ، ودورها في خفض سلوك العنف لديهم ، ومن أمثلة هذه الدراسات : دراسة شيماء الناصر(٢٠١٧)، ودراسة باتستش( Battistich,2017)،و دراسة فرلند (Verlind ,2017 )،و دراسة دلدى (Dildy,2017 )، ودراسة كمال الغامدي(٢٠١٦)،ودراسة احلام الشترى(٢٠١٦) والتي أكدت على أهمية دور العلاج بالأنشطة المقدم لهؤلاء الطلاب وتأثيره على خفض حدة سلوك العنف للطلاب ، وكذلك أكدت الدراسة على أهمية التدخل المبكر مع هؤلاء الطلاب وذلك في سن المراهقة ، وأيضاً هناك دراسات مثل دراسة دلدى (Dildy,2017 )، ودراسة كمال الغامدي(٢٠١٦) التي أكدت هذه الدراسات على أهمية تقديم العلاج الإرشادي المبكر لهؤلاء الطلاب، حيث تكفل الأنشطة الفنية فرصاً كثيرة لتحقيق ذواتهم والتقليل من شعورهم بالدونية والقصور، وتنمية ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم وشعورهم بالإنجاز بطريقة أو باخري، ففي الفن يمكن لكل تلميذ أن يشعر بانه ينتج أعمالاً متساوية مع الآخرين. كما أكدت هذه الدراسات أيضاً على أن تكون تلك البرامج المقدمة للطلاب أن توجه بشكل فردي نظراً لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وبعضهم لأن كل طالب هو حالة فردية خاصة له قدرات ، وإمكانيات تختلف عن غيره من الطلاب المتساوين معه في نفس السن والمستوى التعليمي ، وكذلك أكدت الدراسات على أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافية لها دور في اكتساب سلوك العنف ، والذى يؤثر على التفاعل الاجتماعي والانفعالي والتواصل وعلي مهارات الطلاب المخلفة . و أن ممارسة الطلاب للأنشطة الفنية تلعب دوراً هاماً في تحقيق التنمية الشاملة لهم في جميع الجوانب المعرفية والجسمية والنفسية والاجتماعية والحسية والحركية من خلال ما يقدمه من انشطة متنوعة تسهم في تعديل السلوك وتدريب الوظائف العقلية ونمو الإدراك، بالإضافة الى إتاحة الفرصة للتعبير عن المشاعر ونمو مفهوم الذات وزيادة التفاعل الاجتماعي وتحسين المهارات الحركية وتطوير قوى التوافق والتحكم والتآزر والتميز بين المثيرات الحساسية ونمو عادات العمل.

**✍نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:**

**ينص الفرض الثالث" على أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس اعنف**

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات حالات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس العنف

| المتغير | المجموعة | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الغضب | الرتب السالبة | ٣ | ٢,٣٣ | ٧,٠٠ | ٠,٧٣٦ | ٠,٤٦١ |
| | الرتب الموجبة | ٦ | ٤,٠٠ | ٣,٠٠ | | |
| | المحايد | ١ | | | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |
| العدوانية | الرتب السالبة | ٣ | ٢,٣٣ | ٧,٠٠ | ٠,٣٢٢ | ٠,٧٦٨ |
| | الرتب الموجبة | ٥ | ٤,٥٠ | ١٢,٠٠ | | |
| | المحايد | ٢ | | | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |
| العنف اللفظي | الرتب السالبة | ٣ | ٤,٦٧ | ١٤,٠٠ | ٠,٥٧٠ | ٠,٥٦٩ |
| | الرتب الموجبة | ٥ | ٤,٤٠ | ٢٢,٠٠ | | |
| | المحايد | ٢ | | | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |
| العنف البدني | الرتب السالبة | ٦ | ٥,٧٥ | ١١,٥٠ | ٠,٩٢٢ | ٠,٣٥٧ |
| | الرتب الموجبة | ٤ | ٤,٠٨ | ٢٤,٥٠ | | |
| | المحايد | ٠ | | | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |
| العنف الموجه نحو الذات | الرتب السالبة | ٤ | ٣,٣٣ | ١٠,٠٠ | ٠,٦٧٧ | ٠,٤٩٨ |
| | الرتب الموجبة | ٥ | ٤,٥٠ | ١٨,٠٠ | | |
| | المحايد | ١ | | | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |
| البعد ككل | الرتب السالبة | ٢ | ٢,٣٣ | ٧,٠٠ | ٠,٧٣٦ | ٠,٧٦٨ |
| | الرتب الموجبة | ٧ | ٣,٠٠ | ٣,٠٠ | | |
| | المحايد | ١ | | | | |
| | المجموع الكلى | ١٠ | | | | |

يتضح من الجدول السابق ( ١٥ ) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى علي مقياس العنف ككل.

✍ **تفسير نتائج الفرض الثالث :** ينص الفرض الثالث لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي بعد انتهاء البرنامج مباشرة والقياس التتبعى بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج على مقياس العنف لدى المجموعة التجريبية: وهذه النتيجة تعنى أن هناك استمرار لفاعلية البرنامج المستخدم

في هذه الدراسة وترجع إلى فعالية البرنامج على المدى البعيد حيث لا زال عند الطلاب القدرة على معرفة إن الأنشطة الفنية تلعب دورا كبيرا في تنمية وتهذيب نفس الإنسان وترقية إحساسه بالجمال، وبالتالي فتح الآفاق لارتياد مجالات أرحب للوصول إلى أعلى الدرجات في النواحي الثقافية المختلفة، و ذلك لما لها من خصائص و مميزات و أدوات قلما توفر في مجالات أخرى، و تتضافر في هذه العناصر والمميزات والخصائص لتجعلها فنا فريدا في طبيعته واستخداماته وتأثيره على الإنسان، وكذلك تعمل الأنشطة الفنية على خلق روح التعاون والتكامل، وتنمي الشعور بقيمة العمل الجماعي وأهمية الجماعة للفرد والفرد للجماعة، وبالرجوع إلى جلسات البرنامج وأنشطة البرنامج نجد أن الطالب كان يستعين بزملائه في الأنشطة الجماعية فكان يتبادل الألوان معهم ،والأدوات في التزيين والرسم ،والتشكيل، وكان يشاركهم في الطباعة على الصور، وذلك من خلال الأنشطة الانشطة التي يحتويها البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من ودراسة باتستش (Battistich,2017)، و دراسة فرلند (Verlind ,2017 )،و دراسة دلدى (Dildy,2017 )، ودراسة كمال الغامدي(٢٠١٦)، ودراسة احلام الشترى (٢٠١٦) التي أوضحت بأن الأنشطة الفنية توفر بيئة ومجالاً طبيعيا مناسبا لطبيعة الطلاب، كما أن مجالات الأنشطة الفنية متنوعة وخاماته وادواته متعددة، والطالب يشعر بالأمان والحماية والسعادة أثناء الجلسات الفنية، فالبيئة النفسية التي تحيط به أثناء ممارساته الفنية تساعده على تفهم امكانياته وقدراته بطريقة عملية وواقعية، فهو يتجه الى بعض النماذج السلوكية التي يود استخدامها في حياته، كما أنه يعطى الفرصة للتعبير عن غضبه وانفعالاته ورغبته في الانتقام أو تحطيم الاشياء أو الذات، واستبدالها بأنشطة أخرى فنية مشروعة.

**ثالثاً : توصيات الدراسة:**

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية واستنادًا إلى الإطار النظري فإن الباحث يقدم التوصيات التالية:

١- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في خدمات التوجه والإرشاد النفسي داخل المدرسة

٢- تضمين برامج إعداد وتدريب المرشدين الطلابيين وخاصة العاملين في التعليم بالمرحلة المتوسطة بمفردات تعديل السلوك باستخدام الأنشطة الفنية

٣- توصى الباحثة بتعميم تطبيق هذا البرنامج لعلاج سلوك العنف في التي يعانى منها الطلاب في نفس المرحلة العمرية.

٤- تفعيل هذا البحث وغيره من البحوث العلمية وتشجيع نشر البحوث العلمية في الأوساط المعنية بهذه الدراسة وبالتالي استثمارها في الواقع.

٥- عمل ندوات وورش عمل للمعلمين والمختصين بالعملية التعليمية لحثهم على استخدام الأساليب العلمية والفنيات المناسبة واستخدام البرامج التدريبية الارشادية، لتحسين متغيري الدراسة أو المتغيرات النفسية الأخرى.
٦- اهتمام وزارة التربية في الكويت بالأنشطة الفنية لما لها من أهمية في تفريغ الطاقات لدى وتحسين الحالة النفسية والانفعالية لهم.
٧- وضع خطة منهجية عامة لتفعيل الأنشطة الفنية في كل قطاعات التعليم.
٨- تفعيل برامج تعليمية قائمة على الأنشطة الفنية في كافة المراحل التعليمية.

**رابعاً: البحوث والدراسات المقترحة:**

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج فإن الباحث يقترح إمكانية القيام بمزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال والتي لازالت في حاجة لمزيد من التناول و البحث، ومن هذه البحوث والدراسات المقترحة ما يلي:

١- تقترح الباحثة القيام باستخدام مناحي مختلفة من البرامج والأساليب والتدخلات التي تساعد على خفض العنف وتحسين التوافق الانفعالي الذى بدوره يعمل على زيادة التوافق النفسي ،واجراء مقارنات للتعرف على استجابات الطلاب والتي تعزى لاختلاف فروقهم الفردية مثل التحصيل والخلفية الاجتماعية والثقافية وغيرها.
٢- ترى الباحثة تعميم مثل هذه البرامج على المدارس المختلفة في مراحل التعليم الأخرى في دولة الكويت ،ومقارنتها بالبرامج الأخرى، للوصول إلى أفضل البرامج وتطبيقها في جميع المشكلات النفسية التي يعانى منها الطلاب.
٣- إجراء دراسة تتناول فعالية البرنامج الإرشادي العلاجي في خفض العنف وتحسين التوافق الانفعالي لدى طلاب الجامعات وبقية المراحل العمرية الأخرى.
٤- إجراء دراسات وصفية ارتباطية لمعرفة علاقة الأنشطة الفنية بمتغير التوافق الانفعالي ومتغيرات نفسية أخرى.
٥- إجراء دراسات تربوية تنبؤية لمعرفة مدى أمكانية التنبؤ بالعنف من خلال الأنشطة الفنية والإفادة من النتائج في تصميم البرامج الإرشادية والتجريبية المستهدفة للتدخل بتحسين احد المتغيرات.
٦- دراسة فاعلية استخدام العلاج بالأنشطة الفنية في التخفيف من مشاعر الوحدة النفسية لدي والمراهقين.
٧- دراسة فاعلية استخدام العلاج بالأنشطة الفنية، في علاج مشكلات نفسية أخري مثل الاكتئاب والقلق .

**المراجع**

أبو بكر صالح النوادي (٢٠١٠): تعديل سلوك المراهق، الكويت ، دليل الآباء والمعلمين. ط٢: دار الفلاح. ص ٣٦- ٣٨

احلام الشترى (٢٠١٦) فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، ،رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، السعودية

أحمد السحيمي (٢٠١٢): علم نفس الطفولة والمراهقة ، بغداد : مطبعة جامعة بغداد، ص ١٤٥

امتثال الطفيلى (٢٠١٤): سيكولوجية رسوم الأطفال، القاهرة دار المعارف، ص١٣٢

بشير معمرية ( ٢٠١٣): سيكولوجية الذات والتوافق ،عمان ،دار المعرفة ، ص ٧٢

رياض العاسمي ( ٢٠١٠) : سيكولوجيا الرسوم التوضيحية اليدوية وتقنياتها، عمان، الأردن ، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع،ص٤٧

سعد المغربى (٢٠١١): الاضطرابات السلوكية وعلاجيا، القاهرة: دار غريب، ٨٧

سعدية بهادر (٢٠١٤): علم النفس المراهقة ، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ص ٩٩

سعود العويهان (٢٠١٤) أثر الرسم الفني على طلاب صعوبات تعلم ،رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، السعودية

شيماء الناصر (٢٠١٧) فاعلية استخدام الرسم كبرنامج إرشادي لتخفيض السلوك العدواني لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الاردنية

عبد العزيز التويجر (٢٠١١) :مظاهر العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن

عوشة أحمد المهيرى (٢٠١١): التعبير الفني وأشكال اللعب، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عمان.

فوزية السويدى ( ٢٠٠٥): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، الأردن ، دار المسرة للنشر والتوزيع ، ص٤٩

كمال الغامدي (٢٠١٦): فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة ،رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة غزة ، فلسطين

محمد البشري ( ٢٠٠٩): العنف لدى المراهقين. الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية. ص ١٣.

محمد حسن ( ٢٠١١): العملية الإرشادية للمراهقين، القاهرة، المسيرة للنشر والتوزيع، ص ٣٤ – ٣٦

محمود مندوه سالم (٢٠١٣) اثر الفن" الرسم "في علاج مرض فقدان الشهية العصبي (الأنوركسيا)، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

مريم سليم ( ٢٠١٠): سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الاساسية، لبنان، الدار العربية للعلوم الإنسانية، ص٢٥٠

ممدوح الجعفري (٢٠١١): القيم التربوية في برامج الأطفال ودور وسائل الأعلام في تعزيزها ، مجلة المعلم / الطالب (١،٢) ، الكويت، معهد التربية / اليونسكو، ص٨٧

وفاء الراوى (٢٠١٢) العلاج النفسي بالفن واثرة على فهم اللاشعور ،مجلة البحوث النفسية ، العدد ( ١ ) ، كلية تربية – جامعة عين شمس،،ص٤٨.

Battistich,(2017):Loneliness and Lived Experience of Elderly Individuals Baumrtnd ,Z(2009): Humor as camouflage of televised violence journal of communication, vol, 48, No. (2) ,P279

Dildy,(2017): ffect of Art Production on Negative Mood: ARandomized,Controlled Trail. Art Therapy: Journal of American Art Therapy Association, 24 (2), 71 – 75

Feldman,B(2011) ). an investigation of behavior problems of children with down syndrome and their relationship to life events ( mental retardation), louisiana state university andagricultural & mechanical college. Doctor of Education, University of Rochester, New York,

Kazdin ,F(2011): Children's Experience of Loneliness at School and its Relation to Bullying and the Quality of Teacher Interventions, The Qualitative Report, V. 9, N. 3, P89

Ranjana & Nandini ,(2017): Clinically significant trauma symptoms and behavioral problems in a community-based sample of children exposed to domestic violence. Journal of Family Violence, 22(6), 487-499.

Sutherland (2010):. Profiles of behavioral problems in children who witness domestic violence. Violence and

victims, Symptoms: Cross-Sectional and Longitudinal Analyses, Psychology23(1), p49

Verlind,(2017) : The Effects of Directed Art Activities on the Behavior of Young children with disabilities: A Multi-Element Baseline Study. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 10 (4), 235 – 240

# الخصائص السيكومترية لمقياس الشراء القهري

## (البنية العاملية للشراء القهري)

إعداد

د/ نشوة كرم أبوبكر د/ أحمد المعمري

كلية التربية- جامعة القصيم

استلام البحث : ١٥ /٣/ ٢٠١٩ قبول النشر: ٣ / ٥ / ٢٠١٩

**المستخلص:**

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشراء القهري، وتعتمد الدارسة على استخدام المنهج الوصفي في الإجابة على تساؤلات الدراسة، وتم استخدام مقياس سلوك الشراء القهري إعداد: نشوة أبوبكر & أحمد المعمري، طبقت الدراسة على عينة استطلاعية قوامها ٦٦ طالباً ( ٣٦ ذكور بمتوسط عمر ٢٢,٢٨ +- ٦,٧٠ ؛ و ٣٠ إناث بمتوسط عمر ١٩,٩٣ +- ٢,٤٨ )، و عينة أساسية تتكون من ٢٤٧ طالباً وطالبةً بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية: ١٠٠ ذكور متوسط أعمارهم ٢٧,٧٩ +- ٨,٦٤؛ ١٤٧ إناث متوسط أعمارهن ٢٦,١٢ +- ٧,٣٦)، و تم استخدام الأساليب الإحصائية: المتوسط والانحراف المعياري، ومعاملات الارتباط، و معامل ثبات ألفا، و التحليل العاملي)، أسفر التحليل العاملي عن وجود خمسة عوامل تشبع عليها الشراء القهري هي: الاندفاعية ، السلوك القهري، متعة الشراء، شراء أشياء ليست ضرورية، المشاعر السلبية المترتبة على الشراء، وقدمت الدراسة أداة لقياس الشراء القهري تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة.

**كلمات مفتاحية:** الخصائص السيكومترية، الشراء القهري، التحليل العاملي.

**Abstract**:

The current study aimed to validate the scale of psychometric characteristics of the compulsive purchasing behavior. The study used a descriptive research approach to answer the study questions. The measure of compulsive purchasing behavior was used by Abu Bakr and Ahmed El-Maamari, which was applied to a sample of 66 students 36 males

with an average age of 22.28 + - 6.70; 30 females with an average age of 19.93 + - 2.48) and a basic sample of 247 male and female students at Qassim University in Saudi Arabia: 100 males with the average age of 27.79 + - 8.64; 147 females with the average age 26.12 + 7.36). The study used a quantitative analysis of the data, specifically statistical techniques, including the mean and standard deviation, correlation coefficient, the coefficient of alpha, and factor analysis. The factor analysis revealed five factors that satisfy the compulsive purchase of the participants: impulsion, compulsive behavior, buying pleasure, buying unnecessary things and negative feelings of purchase. The study provided a scale of compulsive purchasing that has appropriate psychometric characteristics.

**مقدمة:**

تتعدد الأسباب التي تدفع الفرد إلى عملية شراء غير محسوبة، إما لأسباب نفسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، فيصف (2018) Islam, et. Al الشراء القهري بأنه سلوك للشراء غير متحكم فيه، وأنه يحدث نتيجة لأسباب وعوامل اجتماعية ونفسية وبيولوجية. فتتمثل **الأسباب النفسية** في زيادة ضغوطات الفرد، والتوتر، والقلق، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات؛ فيلجأ إلى الشراء كعملية تفريغ أو تنفيس انفعالي لتخفيف التوتر الناتج عن هذه الضغوط، فيلجأ لا إرادياً لعملية الشراء دون أن يدرك مترتبات الأمور وقد تدفع معتقدات واستراتيجياته في إدارة الضغوط والمواقف إلى اللجوء للشراء القهري، فأشار (2012) Sohin, S. & Choi, Y. إلى أن أنظمة معتقدات الفرد والتنظيم الذاتي يؤثر على الشراء القهري. أما عن **الأسباب الاجتماعية**: فقد يلجأ الشباب والفتيات إلى شراء أغراض للمباهاة والتفاخر بين أقرانهم، إما كنوع من التباهي، أو التقليد. أما عن **الأسباب الاقتصادية**: فيمكن النظر إليها من منظور تكاملي، فسواء كان دخل الأسرة مرتفعاً أو منخفضاً فالأسباب النفسية والاجتماعية تتداخل مع الأسباب الاقتصادية أيضاً.

فعملية الشراء غير المحسوبة، ليست انعكاساً لرغبة حقيقية في استخدام المشتريات، ولكن يعرف ذلك علم بالشراء القهري Compulsive buying حيث يجد الفرد نفسه مدفوعاً لشراء منتجات لا حاجة له بها، ويشير Leite & Silva (2016) إلى الشراء القهري بإنه رغبة لا تقاوم في شراء سلع مختلفة،

وبالإضافة إلى أسباب عملية الشراء غير المحسوبة التي تم ذكرها سواء كانت نفسية أو اقتصادية أو اجتماعية، نجد أن الشراء القهري يرتبط بحدوث

اضطرابات أخري كالقلق والاكتئاب والوسواس القهري كدراسة Mueller, A. ; Mueller, U. ; Albert, P. ; Mertens, C. ; Silbermann, A. , et. Al. 2007)). التي أكد فيها على ارتباط الشراء القهري بالاكتناز القهري، وما يصاحبه من أعراض للوسواس القهري والقلق كما قد يعانون من اضطرابات نفسية أخرى.
ومن خلال العرض السابق، يتضح مدى تفاقم الشراء القهري، الأمر الذي يلفت الانتباه إلى أهمية قياسه وتشخيصه في المجتمع العربي.

**مشكلة الدراسة:**

نتيجة لتزايد ضغوط الحياة: الأسرية والاجتماعية والمهنية والشخصية، ورغبةً ملحة من الفرد فى التخلص من التوتر والقلق الناتج عن هذه الضغوط، فإن ذلك قد يهئ لظهور سلوكيات سلبية تخفف التوتر مؤقتاً، وتشعره بأوقات محدودة من الغبطة والسعادة، وذلك كما هو الحال فى اضطراب الشراء القهري، والمتتبع للدراسات السابقة التي تناولت قياس الشراء القهري، يجد أنها تعددت في تصنيفها لأبعاد الشراء القهري، فحددت دراسة دراسة Faber, R. & O'Guinn, T. (1992) التي قاست الشراء القهري من خلال مقياس الشراء القهري (CBS) ويتكون من ٧ بنود، تتضمن بعدين فرعيين: الردود الانفعالية المصاحبة للشراء، والتوابع المادية لعملية الشراء؛ وصنفها Sohin, S. & Choi, Y. (2012) الشراء القهري اعتماداً على تحليل استجابات المشتريين القهريين إلى ستة أبعاد هي: الحرمان deprivation، التحفيز stimulation، الاستجابة response ، الإنفاق القهري spending compulsive، اضطراب المعتقدات dysfunctional beliefs، تنظيم الذات self-regulation. في حين صنف Black, D. & Jeff Allen, M. (2016) في دراسته إلى: مشاعر الضغط والإثارة والتوتر، والملل، والمشاعر السلبية كالحزن أو الاكتئاب أو الإحباط أو الغضب، والرغبة؛ أما عبد النبي (٢٠١٢) فقد حددت الشراء القهري إلى ثلاثة أبعاد: الانشغال بفكرة الشراء (التسوق)، الانشغال بالشراء المتكرر والمزمن، وسلوك الشراء للتخفيف من المشكلات النفسية. وتتركز مشكلة الدراسة الحالية في تحديد البنية العاملية للشراء القهري، من خلال تحديد أداة لقياس الشراء القهري، وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

**أسئلة الدراسة:**

١- ما البنية العاملية للشراء القهري؟
٢- ما الخصائص السيكومترية لمقياس الشراء القهري؟

**أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى

١- التحقق من البناء العاملي لمقياس الشراء القهري.

٢- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشراء القهري.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:**

١- ندرة الاهتمام بالدراسات التي تتناول المتغيرات ذات الصلة بالمعاملات المادية الأسرية، والتحكم في اتخاذ قرارات الشراء.

٢- إلقاء الضوء على اضطراب الشراء القهري.

٣- تقديم أداة لقياس الشراء القهري تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة.

**الأهمية التطبيقية:**

١- تزويد المكتبة العربية بأداة لقياس الشراء القهري تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة.

٢- التحقق من البناء العاملي لمقياس الشراء القهري.

٣- مساعدة الطالبة على المواءمة بين المدخلات والمخرجات المالية للأسرة (نفقات الأسرة)، وذلك لكي تصل لعملية شراء وادخار محسوبة، الأمر الذي ينعكس على ميزانية الأسرة، وبالتالي ترشيد الاستهلاك.

**مصطلحات الدراسة:**

**الشراء القهري: Compulsive buying**

تعرف السيد (٢٠١٦) الشراء القهري بأنه " رغبة ملحة يصعب مقاومتها لشراء أشياء لا يحتاجها الفرد ولن يستخدمها، ويصاحب عملية الشراء شعور بالسعادة والإثارة ويعقبها شعور بالذنب والندم".

ويعرف Mattos, et. Al (2018) سلوك الشراء القهري بأنه تتابع سلوكيات الشراء القهري، ودوافع من الشراء لا يمكن مقاومتها، ولا معنى لها.

ويعرفه الباحثان بأنه: سلوك لا إرادي، واندفاعي للشراء، مصحوب برغبة ملحة في الشراء غير المحسوب، وقد يتبعها إحساس بالندم.

ويتكون الشراء القهري من الأبعاد الفرعية التالية:

– **البعد الأول: الاندفاعية: وتعرف** إجرائياً بأنها " انعدام قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على ذاته تجاه عملية الشراء".

– **البعد الثاني: السلوك القهري:** ويعرف إجرائياً بأنه " معاناة الفرد من سلوك قهري يدفعه للشراء، مع عدم قدرته على التحكم في هذا السلوك"

- **البعد الثالث: متعة الشراء: ويعرف إجرائياً بأنـه "** حصول الفرد على المتعة والسعادة المبالغة، والناتجة عن عملية الشراء، وما يصاحبها من تحقيق للذات، وزيادة الثقة بالنفس".

- **البعد الرابع: شراء أشياء لا يحتاج إليها: ويعرف** إجرائياً بانه " شراء الفرد لمنتجات لا يحتاج إليها، وليست ضرورية، رغبةً في الحصول على المتعة المصاحبة للشراء فقط".

- **البعد الخامس: المشاعر السلبية المترتبة على الشراء:** ويعرف إجرائياً بأنه " شعور الفرد بالندم بعد عملية الشراء، والإحساس بالضيق والتوتر نتيجة للإفلاس".

**الدراسات السابقة:**

**دراسات تناولت الشراء القهري:**

هدفت دراسة Mattos & Kim & Lacroix & Requião & Filomensky & Hodgins & Tavares (2018) إلى تحديد هل الأبعاد الفرعية للإكتناز هي سمة مشتركة بين الشراء القهري والشراهة بالأكل، تكونت عينة الدراسة من ٤٣٤ ممن يعانون من اضطراب الشراء القهري، تم تصنيفهم من خلال المقابلات التشخيصية، وكذلك مقياس الشراء القهري والشراهة عند تناول الطعام، ومقياس الإكتناز، وكانت أبعاد الإكتناز (الاإستحواذ، صعوبة التخلص، الفوضى)، توصلت النتائج إلى وجود ارتباط ذات دلالة بين شدة الشراء القهري وبُعد الإستحواذ، وأشارت نتائج تحليل الإنحدار إلى تنبؤ شدة الشراء القهري بالشراهة عند الأكل.

فحصت دراسة كل من: Islam, T. ; Sheikh, Z. ; Hameed, Z. ; Khan, I. ; Azam, R. (2018) تأثير العوامل المادية المسؤولة عن الشراء القهري لدى المراهقين والشباب. ووفقاً لنظرية المقارنات الإجتماعية ،تعتبر المقارنات عاملاً هاماً يؤثر على الدوافع السلوكية لعملية الشراء للمراهقين والبالغين، واعتمدت الدراسة على تطوير نموذج يعتمد على استجابة التحفيز. طبقت الدراسة على ٢٩٨ مراهقاً، و ٣٤٥ شاباً، تم تحليل البيانات إحصائياً من خلال نماذج المعادلات البنائية. وتوصلت النتائج إلى أن المقارنات الإجتماعية تلعب دوراً هاماً في تطوير قيم الفرد المادية والشراء القهري لدى المراهقين والشباب، وكان الشباب أكثر حرصاً على المقارنات الإجتماعية مقارنة بالمراهقين، وكانت وسائل التواصل الإجتماعي متغير معدل في العلاقة بين المقارنات الاجتماعية مع الأقران والمشاهير ووسائل الإعلام. بمعنى أن كثرة استخدام وسائل التواصل الإجتماعي يؤدي بالمراهقين والشباب إلى تكوين مقارنات اجتماعية عالية تدفعهم للشراء القهري.

وتناولت دراسة Jung (2017) تأثير الدوافع على كل من الإندفاعية والسلوك القهري على سلوك الشراء القهري لدى ٨٠٩ من البالغين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة على كل من: دوافع الشراء (تحسين الدوافع والدافع الاجتماعي، و مواجهة الدافع) والإندفاعية، والسلوك القهري، بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن كل من العمر، والحالة الزواجية والخلفية التعليمية، والدخل الشهري كانت منبأت دالة للشراء القهري. وكان العمر بين ٢٠ - ٢٩ سنة أكثر المراحل العمرية تعرضاً لإضطراب الشراء القهري، وكان الدافع الإجتماعي أكثر المنبأت لدى النساء.

في دراسة Leite & Silva (2016) أشار إلى أن نسبة إنتشار اضطراب الشراء القهري تتراوح بين ٥ إلى ٨% على مستوى العالم، وهدفت الدراسة إلى تحديد منبأت الشراء القهري لدى السكان البرازلين، ووصف العلاقات بين الشراء القهري وكل من الإكتئاب والقلق. طبق عليهم مقياس الشراء القهري Richmond ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة (منخفضة) بين الشراء القهري وأعراض الإكتئاب، ولم توجد علاقة بين درجات الشراء القهري و بين متوسط الأجور، أو العمر؛ في حين كان الإكتئاب منبأ للشراء القهري، وكانت الإناث أكثر تعرضاً للشراء القهري مقارنة بالذكور.

وهدفت دراسة Claes & Müller & Luyckxa (2016) إلى الكشف على العلاقات بين اضطراب الهوية والشراء القهري (الشراء عبر الإنترنت والشراء المباشر)، وتحديد مدى توسط الإكتناز العلاقة بين القيمة المادية والإكتئاب، تكونت عينة الدراسة من ٢٥٤ من البالغين (١٣٠من الإناث) و١٢٤من الذكور، متوسط أعمارهم ٣٧,٣٩ عاماً، بإنحراف معيارى ١١,٨٧، وتراوحت الأعمار بين ١٩- ٦٤ عاماً، طبق عليهم مقياس:الشراء القهري، إدمان، التسوق عبر الإنترنت، ميول الإكتناز، القيمة المادية، الاكتئاب. و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات إيجابية بين اضطراب الهوية والشراء القهري والإكتناز، وتوسط الشراء القهري والإكتناز العلاقة بين القيمة المادية والإكتئاب. والخلاصة التي توصلت إليها الدراسة أن الشراء القهري والإكتناز يمكن اعتباره بديل لتحقيق الهوية.

وتناولت دراسة Hudson,A (٢٠١٦) استكشاف ظاهرة استخدام مواقع التواصل الإجتماعي وتأثيرها على سلوك الشراء القهري عبر الإنترنت، لدى عينة مكونة من ٢٢٢٠ طالباً جامعياً،٩٣١ طلاب جامعة، ٦٣٥ طلاب دراسات عليا، ٦٥٤ طلاب القانون من جامعة سانت تومس بالولايات المتحدة الأمريكية. طبق عليهم الأدوات التاية: أداة لاستخدام الإنترنت، مقياس الشراء القهري، اختبار إدمان الإنترنت. وأشارت النتائج إلى أن ثلث أفراد العينة كانوا يستخدمون مواقع الشبكات

الإجتماعية بدرجات مرتفعة، وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود علاقة دالة بين استخدام مواقع التواصل الإجتماعي والشراء القهري عبر الإنترنت وإدمان الإنترنت.
هدفت دراسة Hague & Kellett & Sheeran (2016) إلى تحديد أثركل من الإستثارة والنوع على مشكلات التحكم في الإندفاع والشراء القهري، طبقت الدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة تكونت المجموعة التجريبية من ٥٢ فرداً متوسط أعمارهم ٢٥,٠٢+- ٧,٩٣، منهم ٤٥% ذكور. ومجموعة ضابطة عددهم ٥١ فرداً، متوسط عمرهم ٢٨,٣٦+- ١٣,٥١، منهم ٥١,٥٢% ذكور، تم فحصهم واختيارهم اعتماداً على مقياس الشراء القهري، أظهرت المجموعة التجريبية وهم من يعانون من الشراء القهري أداءً سيئاً في التحكم في جميع التجارب التي أجريت عليهم، مما يشير إلى معاناتهم من مشاكل في التحكم في الدوافع، ولم توجد فروق ترجع للنوع. ومجمل نتائج الدراسة تشير إلى وجود مشكلات في التحكم في الإندفاعات في عملية الشراء القهري لكل من الرجال والنساء.

وفى دراسة ل Nicolai, J. ; Darancó, S. ; Moshagen, M. (2016). ركز على العواقب السلبية للشراء القهرى، حيث يعتبر الشراء كميكانزمات أو استراتيجيات توافقية للتعامل مع المشاعر السلبية، وما يؤكد ذلك هو ارتباط الشراء القهري بالاندفاعية، وخاصة حالة الوقوع تحت تأثير سلبى قوى، وقد تم تطبيق الدراسة على ١٠٠ فرداً ممن يعانون من الشراء القهري المرضى وتم اختبار احتمالية تعرض الفرض للشراء القهري حال معاناته من حالة مزاجية سلبية، وأكدت الدراسة أن الشراء المرضى يحدث عند عجز الجهاز العصبي على تنشيط أو السيطرة على السلوك الاندفاعي، وخاصة عندما يكون المزاج سلبياً، وهو ما يفسر حدوث نوبات من الشراء القهري المفرط عندما تسوء الحالة المزاجية للفرد.

هدفت دراسة السيد(٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين الشراء القهرى وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة فى الشراء القهرى. أُجريت الدراسة على ٣٠٠طالب وطالبة من طلاب الجامعة بواقع(١٥٠) طالبا و(١٥٠)طالبة، تتراوح أعمارهم مابين(١٨-٢٣)سنة بمتوسط عمرى١٩,٨٦سنة وانحراف معيارى١,٤٣.اعتمدت الدراسة على مقياسى الشراء القهرى وتقدير الذات، أوضحت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الشراء القهرى وتقدير الذات،كما توجدفروق دالة إحصائياً بين الذكور والأناث من طلاب الجامعة فى الشراء القهرى فى اتجاه الإناث.

وهدفت دراسة Harnish, R.;Bridges, K. (2015) الى وصف العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والمادية والنرجسية والشراء القهري، ومدى قدرة المعتقدات اللاعقلانية والمادية والنرجسية فى التنبؤ بالشراء القهري تكونت عينة الدراسة من ١٥٥ من النساء الجامعيات ممن يعانون من الشراء القهري، طبق عليهم

مقياس الشـراء القهـري، والمعتقـدات اللاعقلانيـة والماديـة والشخصـية النرجسـية. وأشـارت نتـائج الدراسـة إلـى ارتبـاط المعتقـدات اللاعقلانيـة بالشـراء القهـري لـدى النرجسيات، وتنبـأت المعتقـدات اللاعقلانيـة وتجنـب المشـكلات، والجمـود بالشـراء القهري.

أشـارت دراسـة دربشـى (٢٠١٥) انـه يحدث اضـطراب الشراء القهري فـي أواخر مرحلـة المراهقة أو بدايـة العشرينات من العمر ويعتبر هذا الاضـطراب من الاضـطرابات النفسية المزمنـة، ويتزامن حدوثـه مع العديد من الاضـطرابات لاسيما اضــطرابات القلــق، واضــطراب المــزاج، وتعــاطى المواد،واضــطربات الأكــل، واضطرابات الشخصية. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين اضطراب الشراء القهري وبعض الاضطرابات النفسية الأخرى، وتكونـت عينـة الدراسـة من ٨٨ طالبـة بجامعة الملك سعود، تـم استخدام مقياس الشـراء القهري، وقائمـة الأعراض النفسية، أشـارت نتـائج الدراسـة إلـى وجـود علاقـة دالـة بـين اضـطراب الشـراء القهـري والقلـق العام، والاكتئاب، والوسواس القهري، والفوبيا، والعدائية.

هدفت دراسـة عبد النبـي(٢٠١٢) إلـى تبـين فاعليـة برنـامج إرشـادي لتخفيـف سـلوك الشـراء القهـري لـدى عينــة مـن طــلاب وطالبـات الدراسـات العليـا "الـدبلوم الخاص" بكلية التربية جامعة بنها، وتكونـت عينـة الدراسـة من (٩) طالبـاً ، منهم:(٤) ذكور، (٥)إنـاث، مـن بـين الـذين حصـلوا علـى دراجـات مرتفعـة فـي مقيـاس: الشـراء الفهـري، ومتوسط أعمـار عينـة الـذكور و الأنـاث (٢٦,٧٨) سنة بـانحراف معيـاري قدره (٧,٢٤)، وتم تطبيق مقياس: الشراء القهري والبرنـامج الإرشـادى، واعتمـدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقدأوضـحت النتـائج وجـود فـروق دالـة إحصـائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة(الذكوروالإناث) علـى مقيـاس:الشـراء القهرى وأبعاده قبا تطبيق البرنامج الإرشادى وبعد تطبيقه،وذلك لصـالح متوسط رتـب درجـات القيـاس القبلـى، وعدم وجود فروق دالـة بـين متوسطات رتـب درجـات أفـراد عينة الدراسة(الذكور والإناث) على مقياس:سلوك الشراء القهرى وأبعـاده بعد تطبيـق البرنامج وبعد فترة المتابعة"شهرين"،وعدم وجود فروق دالة أحصائيا بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث علـى مقيـاس: الشـراء القهـرى وأبعاده بعد تطبيق البرنـامج.

وفـى دراسـة Mitchell, J. ; Burgard, M. ; Faber, R. ; Crosby, R. ; de Zwaan, M. (2006) قدمت برنـامج علاجـى سلوكى معرفـى لمجموعـة تجريبية قوامهـا ١٨ فـرداً،١١ مجموعـة ضـابطة، طبـق علـيهم مقيـاس Brown-yale للشـراء القهـرى إلـى فاعليـة العـلاج السـلوكى المعرفـى فـى خفـض أعـراض الشـراء القهرى وتقليل مرات الشراء ،كما استمر التحسن لمدة ستة أشهر وفقاً لمـا أشـارت إليـه القياسات التتبعية.

وتناولت دراسة Kyrios, M. ; Frost, R. ; Steketee, G. (2004) العلاقة بين الشراء القهري والادراك، وتكونت عينة الدراسة من ١٨٩ مشاركاً٧٥ منهم يعانون من الشراء القهرى، و٨٥ آخرون لديهم قدرة على التحكم فى الشراء، ودعمت نتائج هذه الدراسة نموذج نظرى للشراء قائم على وصف العوامل المعرفية (الإدراك) المرتبط بالشراء والتى شملت: المزاج الاكتئابى- توقع الخطر، وتوقع الكمال- الاعتقادات الخاطئة حول طبيعة المشتريات وفرص الشراء - الاعتقادات الخاطئة حول الفوائد النفسية للشراء - الصعوبة فى اتخاذ القرار(عدم القدرة على اتخاذ القرار).

**فروض الدراسة:**

١- توجد بنية عاملية لمقياس الشراء القهري.

٢- توجد معدلات صدق ملائمة لمقياس الشراء القهري.

٣- توجد معدلات ثبات ملائمة لمقياس الشراء القهري.

**الإجراءات:**

**المنهج:** تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي ، للإجابة على فروض الدراسة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة من ٢٤٧ طالباً جامعيين من جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية (طبق عليهم المقياس إلكترونياً) : ١٠٠ ذكور متوسط أعمارهم ٢٧,٧٩ +- ٨,٦٤؛ ١٤٧ إناث متوسط أعمارهن ٢٦,١٢ +- ٧,٣٦).

**عينة استطلاعية:** وتكونت العينة الاستطلاعية من ٦٦ طالباً ( ٣٦ ذكور بمتوسط عمر ٢٢,٢٨ +- ٦,٧٠ ؛ و ٣٠ إناث بمتوسط عمر ١٩,٩٣ +- ٢,٤٨ )

**أدوات الدراسة:**

١- مقياس سلوك الشراء القهري    إعداد: نشوة أبوبكر & أحمد المعمري

**مبررات إعداد المقياس:**

١- رغبة من الباحثين في تقديم أداة لقياس الشراء القهري، تصلح للاستخدام في المجتمعات العربية.

٢- تفشي ظاهرة الشراء القهري، ومحاولة قياسها بأداة تتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة.

٣- تحديد البنية العاملية للشراء القهري.

خطوات إعداد المقياس:

في سبيل إعداد الأداة قام الباحثان بالاطلاع على الدراسات التي تناولت الشراء القهري، وتحديد المجالات التي يتكون منها الشراء القهري؛ ثم تم إعداد الصورة الأولية للمقياس، والتي اشتملت على الأبعاد التالية:

**وصف المقياس:**

- يتكون المقياس فى صورته النهائية من ٢٨ عبارة ، موزعة على الأبعاد التالية: الاندفاعية: وعباراته [ ٢- ٥- ٦- ٧- ٨- ١٠- ١٢- ١٣- ١٤ ] ، السلوك القهري وعباراته [ ٢١- ٢٣- ٢٥- ٢٦- ٢٧ ]، متعة الشراء وعباراته [٣- ١٥- ١٧- ١٩- ٢٢- ٢٤ ]، شراء أشياء لا يحتاج إليها وعباراته [١- ٩- ١٦- ٢٠ ]، المشاعر السلبية المترتبة على الشراء وعباراته [٤- ١١- ١٨- ٢٨]. ويتم تصحيح المقياس من خلال مقياس ليكرت الثلاثي، ويحصل المفحوص على الدرجات: دائماً = ٣، نادراً= ٢، أبداً = ١، وجميع عبارات المقياس فى الاتجاه الإيجابي.

**الخصائص السكومترية:**

**أولاً: الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون للبنود بالبعد وبالدرجة الكلية، كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول رقم (١) الاتساق الداخلي لمقياس** الشراء القهري (البعد الأول: **الاندفاعية)**

| العبارة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|
| ٢ | ٠,٦٣٩** | ٠,٥٢٠** |
| ٥ | ٠,٦٧٧** | ٠,٦٧٧** |
| ٦ | ٠,٧٦٦** | ٠,٦٥٧** |
| ٧ | ٠,٧٨٤** | ٠,٦٧١** |
| ٨ | ٠,٧٣١** | ٠,٦٠٠** |
| ١٠ | ٠,٧٣٤** | ٠,٦٥٦** |
| ١٢ | ٠,٧٢٤** | ٠,٧٢٦** |
| ١٣ | ٠,٦٠٥** | ٠,٥٣٠٠** |
| ١٤ | ٠,٦٦٨** | ٠,٥٦٨** |
| ارتباط البعد بالدرجة الكلية | | ٠,٨٨٦** |

يتضح من الجدول السابق رقم (١) أن معاملات ارتباط عبارات البُعد الأول لمقياس الشراء القهري بدرجة البعد قد تراوحت بين ٠,٦٠٥ و ٠,٧٣٤، كما تراوحت معاملات الارتباط بالدرجة الكلية بين ٠,٥٢٠ و ٠,٧٢٦ ، وهي قيم تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول رقم (٢) الاتساق الداخلي لمقياس الشراء القهري (البعد الثاني: **السلوك القهري**)

| العبارة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|
| ٢١ | ٠,٦٧٩** | ٠,٦٥٦** |
| ٢٣ | ٠,٨٤١** | ٠,٧٠٩** |
| ٢٥ | ٠,٧٨١** | ٠,٦٥٤** |
| ٢٦ | ٠,٧٧٦** | ٠,٦٤٩** |
| ٢٧ | ٠,٨٤٣** | ٠,٧٣١** |
| ارتباط البعد بالدرجة الكلية | | ٠,٨٦٧** |

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن معاملات ارتباط عبارات البُعد الثاني لمقياس الشراء القهري قد تراوحت بين ٠,٦٧٩ و٠,٨٤٣، كما تراوحت معاملات الارتباط بالدرجة الكلية بين ٠,٦٤٩ و٠,٧٣١، وهي قيم تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول رقم (٣) الاتساق الداخلي لمقياس الشراء القهري ( البعد الثالث: **متعة الشراء**)

| العبارة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|
| ٣ | ٠,٧٠٠** | ٠,٤٣٥** |
| ١٥ | ٠,٧٦٣** | ٠,٥٦٦** |
| ١٧ | ٠,٦٢١** | ٠,٤٣٦** |
| ١٩ | ٠,٦٧٢** | ٠,٦٤٥** |
| ٢٢ | ٠,٨٣١** | ٠,٦٤٩** |
| ٢٤ | ٠,٧٦٦** | ٠,٦٠٧** |
| ارتباط البعد بالدرجة الكلية | | ٠,٧٧٢** |

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أن معاملات ارتباط عبارات البُعد الثالث لمقياس الشـراء القهـري بدرجـة البعد قد تراوحت بين ٠,٦٢١ و٠,٨٣١، كما تراوحت معاملات الارتباط بالدرجة الكلية بين ٠,٤٣٥ و٠,٦٤٩، وهي قيم تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول رقم (٤) الاتساق الداخلي لمقياس الشراء القهري (البعد الرابع: **شراء أشياء لا يحتاج إليها**)

| العبارة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|
| ١ | ٠,٦٢٨** | ٠,٣٣٠** |
| ٩ | ٠,٧٤٥** | ٠,٦٤٣** |
| ١٦ | ٠,٧٨٣** | ٠,٥٧٢** |

| ٢٠ | ٠,٦٢٣** | ٠,٥٤٨** |
|---|---|---|
| ارتباط البعد بالدرجة الكلية | | ٠,٧٦٤** |

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن معاملات ارتباط عبارات البُعد الرابع لمقياس الشراء القهري بدرجة البعد قد تراوحت بين ٠,٦٢٣ و٠,٧٨٣، كما تراوحت معاملات الارتباط بالدرجة الكلية بين ٠,٣٣٠ و٠,٦٤٣، وهي قيم تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول رقم (٥) الاتساق الداخلي لمقياس الشراء القهري (البعد الخامس: **المشاعر السلبية المترتبة على الشراء:)**

| العبارة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|
| ٤ | ٠,٥٦٥** | ٠,٣٣٠** |
| ١١ | ٠,٧١٦** | ٠,٥٠٠** |
| ١٨ | ٠,٨١٣** | ٠,٦٢٩** |
| ٢٨ | ٠,٧٩١** | ٠,٦٢٣** |
| ارتباط البعد بالدرجة الكلية | | ٠,٦٤٤** |

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن معاملات ارتباط عبارات البُعد الخامس لمقياس الشراء القهري بدرجة البعد قد تراوحت بين ٠,٥٦٥ و٠,٨١٣، كما تراوحت معاملات الارتباط بالدرجة الكلية بين ٠,٣٣٠ و٠,٦٢٩، وهي قيم تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

ومن خلال العرض السابق للاتساق الداخلي، أشارت النتائج إلى تمتع الأداة بمعدلات اتساق داخلي مناسبة وملائمة؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المتوسطة والمرتفعة، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

**ثانياً: الثبات: تم حساب الثبات للمقياس من خلال الطرق التالية.**

١- **الثبات بإعادة تطبيق الاختبار:** طبق المقياس، ثم أعيد تطبيقه بعد (٢١) يوماً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون للقياسين الأول والثاني، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (٦) الثبات بإعادة تطبيق الاختبار لمقياس الشراء القهري**

| أبعاد المقياس | عدد العبارات | معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني |
|---|---|---|
| **الاندفاعية:** | ٩ | ٠,٦٢٧** |
| **السلوك القهري:** | ٥ | ٠,٧٤٥** |
| **متعة الشراء:** | ٦ | ٠,٦٧٤** |

| | | |
|---|---|---|
| شراء أشياء لا يحتاج إليها: | ٤ | ٠,٦٦٠** |
| المشاعر السلبية المترتبة على الشراء: | ٤ | ٠,٥٤٦** |
| الدرجة الكلية للمقياس | ٢٨ | ٠,٧٤٢** |

يتضح من معاملات الارتباط إلى أن الثبات بإعادة تطبيق الاختبار يتراوح بين ٠,٥٤٦ و٠,٧٤٥، وهو ما يشير إلى تمتع الأداة بمعامل ثبات مناسب وملائم؛ حيث كانت قيم معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

٢- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس، والذي وصل إلى القيم التالية، كما هو موضح بالجدول.

**جدول رقم (٧) معامل ثبات ألفا لمقياس الشراء القهري**

| أبعاد المقياس | عدد العبارات | معامل ثبات ألفا |
|---|---|---|
| الاندفاعية: | ٩ | ٠,٨٧٣ |
| السلوك القهري: | ٥ | ٠,٨٤٣ |
| متعة الشراء: | ٦ | ٠,٨١٥ |
| شراء أشياء لا يحتاج إليها: | ٤ | ٠,٦٤٧ |
| المشاعر السلبية المترتبة على الشراء: | ٤ | ٠,٦٧٧ |
| الدرجة الكلية للمقياس | ٢٨ | ٠,٩٢٩ |

**تشير معاملات ثبات ألفا كرونباخ إلى تمتع الأداة بمعامل ثبات مقبول.**

**ثالثاً: الصدق:**

**١- صدق المحكمين:**

وزع المقياس على السادة المحكمين[١] ، لإبداء آرائهم في الصياغة، ومدى مناسبة العبارات، وانتماءها للبعد الذى تقيسه، وقد تراوحت نسب اتفاقهم على العبارات، وتم

[١] ١) أ.د بشرى اسماعيل أرنوط أستاذ علم النفس؛ ٢) أ. د علي كاظم، أستاذ بجامعة السلطان قابوس؛ ٣) د فاطمة خليفة السيد استاذ مشارك جامعة الملك عبد العزيز؛ ٤) د. شيماء عزت باشا أستاذ مشارك جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن، ٥) د. فتحي محمد مصطفى/ أستاذ علم النفس المشارك، جامعة القصيم؛ ٦) د مروى محمد شحته استاذ علم النفس المشارك جامعة حائل، ٧) عبدالقادر عساج محمد ... .استاذ مشارك، ٨) اد شرف الهادي ، ٩) محمد عبدالباري القدسي، ١٠) أ. د نبيل صالح سفيان أستاذ علم النفس، ١١) د جمعة فاروق، أستاذ علم النفس المساعد، جامعة نجران.

الاعتماد على العبارات التي وصلت نسب الاتفاق عليها إلى ٨٠% ، وتم حذف بعض العبارات، وتعديل البعض الآخر، والإبقاء على العبارات التي حازت على قبول السادة المحكمين.

**٢- الصدق العاملي:**

للتأكد من صدق المقياس، و تحديد البينية العاملية للشراء القهري، تم إجراء التحليل العاملى على عينة مكونة من ٢٤٧ طالباً وطالبةً بطريقة المكونات الأساسية، وتم الإبقاء على العوامل التى يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار البند متشبعًا على العامل إذا كان تشبعه على هذا العامل يزيد عن ( الواحد الصحيح)، ثم أجرى تدويراً للعوامل باستخدام طريقة الفاريمكس Varimax، وقد أسفرت هذه الخطوة على الحصول على خمسة عوامل مثلت ٥٩,٠٨٥% من التباين الكلي، والجداول التالية توضح تشبعات بنود المقياس على هذه العوامل.

جدول رقم (٨) العبارات التي تشبعت على العامل الأول

| م | العبارة | التشبع |
|---|---|---|
| ٢ | عندما أذهب إلى السوق، فأننى أصرف كل نقودي دون أن أدرك ذلك. | ٠,٦٤٨ |
| ٥ | أشعر أن شئ داخلي يدفعني للذهاب للتسوق. | ٠,٥٠٤ |
| ٦ | أفاجئ بعد عملية التسوق، أن رصيدي نفذ. | ٠,٧٠٣ |
| ٧ | عندما أكون بالسوق، لا أستطيع منع نفسي عن الشراء. | ٠,٧٣٣ |
| ٨ | أعجز عن الالتزام بمبلغ محدد أثناء عملية الشراء. | ٠,٧٢٩ |
| ١٠ | لا أستطيع مقاومة مغريات الشراء. | ٠,٦٧٥ |
| ١٢ | أشعر برغبة تلقائية في الشراء. | ٠,٥١٣ |
| ١٣ | تتراكم على الديون جراء كثرة الشراء. | ٠,٥٦١ |
| ١٤ | قد أفلس في نهاية الشهر بعد عملية شراء غير محسوبة. | ٠,٦١٥ |
| | التباين | ١٨,٧٥٥% |
| | الجذر الكامن | ٥,٠٦٤ |

يتضح من الجدول السابق تشبع (٩) عبارات على عامل واحد، وكان تباين العامل (١٨,٧٥٥%)، والجذر الكامن للعامل (٥,٠٦٤)، وبمراجعة مضمون العبارات وجد

أنها تشير في مجملها إلى اندفاع الفرد وانعدام قدرته على التحكم في ذاته أثناء عملية الشراء، وأن عملية الشراء تتم بطريقة غير محسوبة، وبالتالي أمكن تسمية هذا العامل "الاندفاعية".

جدول رقم (٩) العبارات التي تشبعت على العامل الثاني

| م | العبارة | التشبع |
|---|---|---|
| ٢١ | أشعر بتعكر المزاج إذا مُنعت من الذهاب إلى السوق. | ٠,٥٣٣ |
| ٢٣ | أفكر بصفة مستمرة في الشراء. | ٠,٧٢٧ |
| ٢٥ | يزداد نهمي للشراء عند رؤية السلع او اعلاناتها. | ٠,٦٧٢ |
| ٢٦ | أفقد السيطرة على نفسي أثناء عملية التسوق. | ٠,٦٦٩ |
| ٢٧ | تنتابني رغبات ملحة في الشراء. | ٠,٧٠٧ |
| | التباين | %١٧,٤٢٤ |
| | الجذر الكامن | ٤,٧٠٤ |

يتضح من الجدول السابق تشبع (٥) عبارات على عامل واحد، وكان تباين العامل١٧,٤٢٤%، والجذر الكامن للعامل (٤,٧٠٤)، وبمراجعة مضمون العبارات وجد أنها تشير في مجملها إلى وجود سلوك لاي مكن مقاومته تجاه عملية الشراء، مصحوباً برغبات ملحة في الشراء، وبالتالي أمكن تسمية هذا العامل "السلوك القهري".

جدول رقم (١٠) العبارات التي تشبعت على العامل الثالث

| م | العبارة | التشبع |
|---|---|---|
| ٣ | أشعر بسعادة غامرة بعد عملية الشراء | ٠,٨٢٦ |
| ١٥ | أستمتع بعملية الشراء. | ٠,٧٦٣ |
| ١٧ | تزداد ثقتي بنفسي بعد الشراء. | ٠,٣٦٠ |
| ١٩ | ألجأ للشراء لتحسين حالتي المزاجية. | ٠,٤٤٠ |
| ٢٢ | الشراء يشعرني بالسعادة. | ٠,٧٣٢ |
| ٢٤ | تتحسن حالتي النفسية بعد الشراء. | ٠,٤٢٤ |
| | التباين | %١١,٩٣٠ |
| | الجذر الكامن | ٣,٢٢١ |

يتضح من الجدول السابق تشبع (٦) عبارات على عامل واحد، وكان تباين العامل (١١,٩٣٠%)، والجذر الكامن للعامل (٣,٢٢١)، وبمراجعة مضمون العبارات وجد أنها تشير في مجملها إلى الاستمتاع المبالغ فيه المصاحب لعملية الشراء، وبالتالي أمكن تسمية هذا العامل " متعة الشراء ".

جدول رقم (١١) العبارات التي تشبعت على العامل الرابع

| م | العبارة | التشبع |
|---|---|---|
| ١ | أشتري بضائع لا أحتاج لها. | ٠,٧١٢ |
| ٩ | اندفع في الشراء، بالرغم من عدم احتياجي للأشياء المشتراة. | ٠,٣٣٥ |
| ١٦ | انجذب للمشتريات المعروضة، حتى وإن لم تكن مفيدة لي. | ٠,٣٣٠ |
| ٢٠ | قد أشتري الأغراض لرفاقي للحصول على الاستمتاع من الشراء. | ٠,٣٠٧ |
| | التباين | ٥,٧١٠% |
| | الجذر الكامن | ١,٥٤٢ |

يتضح من الجدول السابق تشبع ٤ عبارات على عامل واحد، وكان تباين العامل ٥,٧١٠ %، والجذر الكامن للعامل ١,٥٤٢، وبمراجعة مضمون العبارات وجد أنها تشير في مجملها إلى أن الفرد يشتري أغراض لا حاجة له بها، وليست ضرورية، وبالتالي أمكن تسمية هذا العامل " شراء أشياء لا يحتاجها الفرد".

جدول رقم (١٢) العبارات التي تشبعت على العامل الخامس

| م | العبارة | التشبع |
|---|---|---|
| ٤ | أندم بعد شراء أشياء لا أحتاج إليها | ٠,٨١٥ |
| ١١ | عندما أعود للمنزل بعد عملية الشراء، اسأل نفسي لماذا اشتريت هذه الأشياء؟. | ٠,٥٦٩ |
| ١٨ | أشعر بالضيق عندما أفقد كل نقودي فى عملية الشراء. | ٠,٣٣٢ |
| ٢٨ | أتمنى لو أعود إلى السوق مرة أخري، ولا اشتري شئ مما اشتريته. | ٠,٤٣٦ |
| | التباين | ٥,٢٦٦ % |
| | الجذر الكامن | ١,٤٢٢ |

يتضح من الجدول السابق تشبع (٤) عبارات على عامل واحد، وكان تباين العامل ٥,٢٦٦ %، والجذر الكامن للعامل ١,٤٢٢، وبمراجعة مضمون العبارات وجد أنها تشير في مجملها إلى مشاعر سلبية كالضيق والندم المترتب على عملية شراء غير محسوبة، وبالتالي أمكن تسمية هذا العامل "المشاعر السلبية المترتبة على الشراء".

من خلال العرض السابق للتحليل العاملي بالجداول أرقام ( ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) والذى أسفر عن وجود خمسة عوامل تشبع عليها الشراء القهري، وهي: الاندفاعية،

السلوك القهري، متعة الشراء، شراء أشياء لا يحتاج إليها، المشاعر السلبية المترتبة على الشراء، والتي فسرت ٥٩,٨٥ % من التباين الكلي للشراء القهري.

ومن خلال تحديد الأبعاد الفرعية للشراء القهري، نجد أنها تتضمن الاندفاعية والذي مثل ١٨,٧٥٥% من التباين الكلي للشراء القهري وتشير الاندفاعية إلى كون الفرد غير قادر على اتخاذ القرار الصحيح تجاه عملية الشراء، فيصف Kyrios, M. ; Frost, R. ; Steketee, G. (2004) الشراء القهرى بأنه حالة تعطيل أو عدم القدرة على التحكم والسيطرة على الرغبة فى الشراء. وهو ما توصلت إليه دراسة Hague & Kellett & Sheeran ( 2016) حيث معاناة المشتريين القهريين من مشكلات فى التحكم والاندفاع أثناء عملية الشراء، ؛ إضافةً إلى وجود سلوك إلحاحي قهري يدفع لعملية الشراء، حيث فسر اللسلوك القهري ١٧,٤٢٤% من التباين الكلي للشراء القهري، الأمر الذى يجبر المشتريين القهريين على الخوض فى عملية شراء غير محسوبة؛ تلى ذلك العامل الثالث والذى يفسر ١١,٩٣٠ % من التباين الكلي للشراء القهري، ويشير إلى المتعة الزائفة والمبالغة المصاحبة لعلمية الشراء، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات، حيث يحدث الشراء القهري نتيجة للضغوط أو للتخلص من أعراض القلق والاكتئاب، كما فى دراسة دربشى (٢٠١٥)، و دراسة Leite & Silva (2016) ؛ حيث يلجأ المشترون القهريون لعملية الشراء القهري كاستراتيجية للتخفيف من التوتر والقلق، وبالتالي يرغبون فى الحصول على المتعة المؤقتة المرتبطة بعملية الشراء، وهو ما أشار إليه Nicolai, J. ; Darancó, S. ; Moshagen, M. (2016) فى دراسته حيث يعتبر الشراء كميكانزمات أو استراتيجيات توافقية للتعامل مع المشاعر السلبية.

**المراجع:**

دربشى، جميلة محمد حسين(٢٠١٥) اضطراب الشراء القهرى وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس- السعودية، ع٥٧، ٣٧١-٣٤١.

السيد، سارة رجب (٢٠١٦). الشراء القهري وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، دراسات عربية فى علم النفس، ١٥ (١)، ١- ٣٦.

عبد النبى، سامية محمد صابر محمد(٢٠١٢).فاعلية برنامج إرشادى فى التخفيف من سلوك الشراء القهرى لدى عينة من طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة بنها، مجلة الارشاد النفسى- مصر، ع٣٣،ص٣٤٣-٣٨٥.

Black, D. & Jeff Allen, M. (2016). Five-year follow-up of people diagnosed with compulsive shopping disorder, Comprehensive Psychiatry 68 (2016) 97–102.

Claes, L. ; Müller, A. ; Luyckxa, K. (2016). Compulsive buying and hoarding as identity substitutes: The role of materialistic value endorsement and depression, **Comprehensive Psychiatry**, 68. 65–71.

Faber, R. & O'Guinn, T. (1992) A Clinical Screener for Compulsive Buying, *Journal of Consumer Research*, Volume 19, Issue 3, 1 December 1992, Pages 459–469.

Hague, A. ; Kellett, S. ; Sheeran, P ( 2016). testing the Generalizabilty of Impulse Control Problems In Compulsive Buying, **Journal of Social and Clinical Psychology**, Vol. 35, No. 4, 2016, pp. 269-288.

Harnish, R. ; Bridges, K. (2015). Compulsive Buying: The Role of Irrational Beliefs, Materialism, and Narcissism, Journal of Rational - Emotive & Cognitive - Behavior Therapy; New York, 33 (1), 1-16.

Hudson, A. (2016) Exploring the Influence of Social Networking Site Usage on Online Compulsive Buying Behavior and Internet Addiction among US College Students, **PHD**, Thomas University, Miami Gardens, Florida.

Islam, T. ; Sheikh, Z. ; Hameed, Z. ; Khan, I. ; Azam, R. (2018). Social comparison, materialism, and compulsive buying

based on stimulusresponse-model: a comparative study among adolescents and young adults, **Young Consumers; Bradford** Vol. 19, Iss. 1, (2018): 19-37.

Jung, J. (2017). Impact OF Motives On Impulsivity And Compulsivity In Compulsive Buying Behavior, **Social Behavior And Personality**, 45(5), 705–718.

Kyrios, M. ; Frost, R. ; Steketee, G. (2004). Cognitions in Compulsive Buying and Acquisition, Cognitive Therapy and Research; New York, 28 (2), 241-258.

Leite, P. & Silva, A. (2016). Psychiatric and socioeconomic aspects as possible predicto of compulsive buying behavior, **Trends Psychiatry Psychother**. 38(3) , 141-146.

Mattos, C. ; Kim, H. ; Lacroix , E. ; Requião, M. ; Filomensky, T.; Hodgins , D. ; Tavares, H. (2018). The need to consume: Hoarding as a shared psychological feature of compulsive buying and binge eating, **Comprehensive Psychiatry**, 85, 67-71.

Mitchell, J. ; Burgard, M. ; Faber, R. ; Crosby, R. ; de Zwaan, M. (2006). Cognitive behavioral therapy for compulsive buying disorder, Behaviour Research and Therapy; Oxford, 44 (12).

Mueller, A. ; Mueller, U. ; Albert, P. ; Mertens, C. ; Silbermann, A. , et. Al. (2007). Hoarding in a compulsive buying sample, Behaviour Research and Therapy; Oxford , 45 (11).

Nicolai, J. ; Darancó, S. ; Moshagen, M. (2016). Effects of mood state on impulsivity in pathological buying, Psychiatry research, 244 , 351-356.

Sohin, S. & Choi, Y. (2012). A Model Of Compulsive Buying: Dysfunctional Beliefs And Self-Regulation Of Compulsive Buyers, Social Behavior And Personality, *40* (10), 1611-1624.